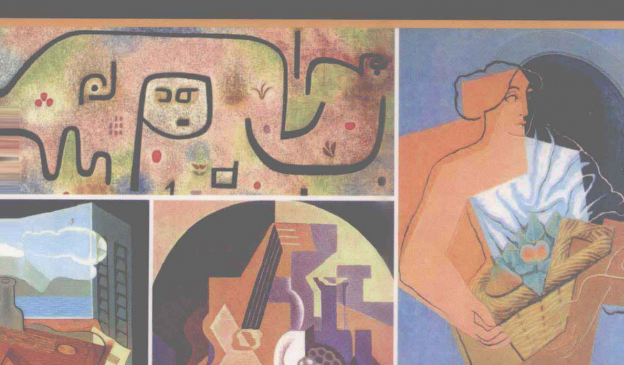
车丽萍 著

健康人格与自信

复旦大学出版社



本书为国家社会科学基金教育学一般课题“推进大学生心理教育的实践模式研究”的科研成果，是国内从心理系统研究创业力心理教育，特别是创业力心理教育的核心“自信与健康人格”的开先河著作，具有较高的学术价值和应用价值。

该著作以教育心理学研究为导向，从心理学角度将大学生的健康人格与自信结合起来加以探讨，同时把相关实验和访谈等研究取向整合起来，多方法地对创业力心理教育中的健康人格及自信问题进行研究，揭示了健康人格与自信的关系及其个体差异，获得了健康人格与自信的结构、特点、变化、影响因素、培养教育等方面丰富的第一手资料及有价值的结论，并有针对性地提出了一些具体教育对策与建议，可直接为当前的创业教育、个性化成才教育以及高等教育实践提供具体思路和理论支持，同时也会对个体心理素质及核心创业力的提升产生积极影响。





定价：32.00元

国家社会科学基金教育学一般课题项目成果

车丽萍 著

健康人格与自信

复旦大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

健康人格与自信/车丽萍著.—上海:复旦大学出版社,2012.1
ISBN 978-7-309-08433-7

Ⅰ.健… Ⅱ.车… Ⅲ.健康人格-人格心理学 Ⅳ.B844.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 182271 号

健康人格与自信
车丽萍 著
责任编辑/陈 军

复旦大学出版社有限公司出版发行
上海市国权路 579 号 邮编:200433
网址:fupnet@fudanpress.com http://www.fudanpress.com
门市零售:86-21-65642857 团体订购:86-21-65118853
外埠邮购:86-21-65109143
常熟市华顺印刷有限公司

开本 890×1240 1/32 印张 10.625 字数 300 千
2012 年 1 月第 1 版第 1 次印刷

ISBN 978-7-309-08433-7/B·406
定价:32.00 元

Contents | 目录

第一章
绪　论

第一节　问 题 背 景

随着科技对人类活动影响的日益增大，社会生活的信息化、全球化趋势日渐突出，信息技术、生物技术、新材料技术等影响人类生活方式的重大技术方兴未艾。高新技术的掌握和应用需要高质量的人才，国际竞争越来越表现为科学技术的竞争，越来越体现在人才和教育的竞争上，这已成为不争的事实。面对日趋激烈的国际竞争所展示的新特点以及国际社会共同面临的新课题，各国纷纷把目光投向决定未来的教育，尤其是高等教育之上。面对纷繁复杂、充满矛盾的时代特征，各国的教育目标都不同程度地强调对学生的道德与人格加以塑造和培养，人们关注的焦点日益集中在科技与人文的融合方面，关注教育对象的健全人格培养已成为一种新的趋向和潮流。时代要求当前的高等教育必须着眼于新世纪的发展，将促进个人发展与推动社会进步结合起来，努力造就身心和谐、人格健康的合格人才。

当今社会不断进步，人格对人生存与发展的作用开始得到人们的认同，并越来越受到学者们的研究与关注。人格及其相关理论也在不断完善与发展，世界卫生组织在“健康”定义中对心理健康的重视，促使人们更关注健全人格这一学科领域。大学生是未来社会主义现代化建设的主力军，其人格发展是否健康对社会发展起着至关重要的作用，对大学生健康人格的研究具有重要意义。近些年来，各国政府和学者都愈益清楚地认识到，一个健康的社会一定要有健康的人文精神为支柱。因此，加大青少年人文精神素养、健康人格的塑造已成为各国教育研究与实践的重要课题。可以说，重视健康人格的培养与塑造既是大学生

自身成才的需要，也是社会发展的必然要求。要建设好中国特色社会主义，需要高等学校培养和造就一大批高素质的建设者和接班人，而健康的人格正是未来建设者和接班人所必备的基本素质之一。健康的人格是大学生身心健康和潜能充分发挥的重要心理条件，它不仅能使大学生生活得更快乐，而且还有助于大学生个人价值和社会价值的充分实现。鉴于此，本研究确定以创业力心理教育的核心健康人格与自信为研究内容，在考察以往概念的基础上明确研究概念，并以青年大学生为切入点，具体以上海市高校为调查研究对象，旨在考察当代中国大学生的人格特点，探索其系统结构、构建相关结构模型，并对此进行实证研究，从而为中国青年心理学的发展提供证据，形成一种适合中国现代化发展、利于身心健康和个人全面发展的新型人格培养模式。

大学生正处于人生观、价值观的形成至稳固期，也是最为迫切、最为认真地关心人生态度、生活方式、生存价值等一系列问题的时期，其自我同一性逐步确立，能够真正地专心考虑自我、是探索自我和确立自我的重要时期①。他们愈来愈多地把自我意识作为认识对象，并愈来愈多地考虑到自身价值。这一时期大学生身体迅速发展、生理日趋成熟，自我意识亦趋于成熟与稳定。自我的明显分化是青年大学生心理发展的重要成果，他们开始注意自己的内部世界，其主体我开始观察、评价、监督与调节自己，并能改造、教育自己，所以大学时期是人格完善与定型的关键期，是人格的第二次重建期，青年期亦称为人格再造期。此外，大学生的自我认识也更具主动性与自觉性，并有更高的水平，自我评价亦更符合实际。这一切使青年对自己有了全新的认识、体验与控制，并使这一时期成为个体价值观形成与确定的关键期，也成为个体树立自信、培养健康自我与健康人格的重要时期。大学生人格的整合与塑造，既是个人身心健康成长的需要，也关系到当前我国教育改革的顺利进行。

因此，对青年大学生人格问题的研究，既是青年心理学的重要课题，也能为青年行为问题的深入研究、为当前教育实践提供心理学依

---

① 林崇德：《发展心理学》，人民教育出版社，1995 年。

据。作为新一代大学生,肩负着振兴民族的重任,如何在竞争日益加剧、生活节奏变快、价值取向多元化的现实社会环境中立足,并能有所贡献,具备健康的人格确实是一个最基本的条件。所以,如何提高当代大学生的全面素质,塑造其健康人格,帮助他们有效地弥补人格缺陷,进一步优化并提升其人格魅力,成为当前的教育工作者、心理学工作者以及其他许多相关领域的研究者们亟须解决的一项重大任务和课题,具有深刻的理论意义与实践价值。

健全人格是社会科学领域使用较广泛的概念之一。从字源上看,"健全",即强健而没有缺陷;"人格",是指人的性格、气质、能力等特征的总和。早在春秋时期,我国古代著名思想家孔子就将人格划分为"明并日月,化形若行"光明磊落的圣人、"德不逾闲,行中规绳"很守规矩的贤人、"笃行信道"积极向上的君子、"心有所定,计有所守"头脑清醒的士人和"见小失大,不知所务"小处精明大处糊涂的庸人五种类型。孔子云:"圣人,吾不得而见之矣;得见君子者,斯可矣。"正因为圣人是高不可攀的人格境界,所以他谈得最多、最具体的还是"君子"人格。"君子"一词,原本指称社会上占据高位的人。自孔子开始赋予其"德"的含义,以寄托其人格理想。孔子认为理想人格是合于社会准则的"君子",如果一个人能成为君子,就能在人生旅途中坚忍不拔,乐观进取。君子举止文雅,仪容大方,能将内在精神发而为外在之光。这种外在之光,有利于与他人和谐,与社会和谐。在中国近代文化发展过程中,人格一词被赋予了新的内涵。我国近代教育家蔡元培先生亦有学校教育应注重"养成〔学生〕完全之人格"的指导思想及论述,他认为:"健全的人格,内分四育,即体育、智育、德育、美育",并指出了健全人格的重要性。梁启超在《新民说》中也有"忠孝二德,人格重要之件也"的评述。中文中的"人格"术语是现代从日文中引入的,而日文中的"人格"一词则来自对英文"personality"一词的意译。英语中的"personality"一词源于拉丁文的"persona",本意是指面具,后来转意为"人格、个性,个人的存在"。所谓面具,就是演戏时应剧情的需要所戴的脸谱,它表现剧中人物的角色和身份。把面具指意为人格,实际上包含两层意思:一是指个人在生活舞台上表演出的各种行为,表现于外给人印象的特点或公开的自我;二是指个人蕴藏于内、外部未露的特点,即被遮蔽起来的真

实的自我。因此,从字源上来看,人格就是我国古代学者所说的“蕴蓄于中,形诸于外”①。

心理学领域中有关健全人格的系统研究并不多见,但在社会科学领域内,以经验为依据的这方面研究扩展速度很快。尤其是近些年来,随着素质教育和大学创新教育的不断深入推行,对健全人格的研究已受到人们的重视,特别是受到越来越多的心理学家的关注,成为近年来心理学研究的热点问题。健全人格研究已逐步成为一个活跃领域。有研究表明,许多生理心理疾病都有相应的人格特征模式,这种人格特征模式在疾病的发生、发展过程中起了生成、促进和催化的作用(Thomas and Furnham, 2003; Kimberly and Rodgers, 1998)。此外,健全人格还深刻地影响着个体的幸福感和其对自我价值的判断与体验,对多种领域内个体的心理和行为以至整个人生都产生着深远的影响。

第二节 文献综述

这部分主要包括两方面内容,一是概述总结健全人格的研究历史与现状,从健全人格的概念、结构及研究方法三个层面加以概括;二是概述健全人格的研究进展,涵盖了国内外10多年来的具体研究领域概况。力图在研究综述基础上,发掘出本研究的切入点、理论构想及具体研究方法。

1 健全人格研究的理论基础

1.1 健全人格的概念

1.1.1 健全人格的内涵及特征

人格(personality)是一个极为抽象的模糊概念(Peterson,1992),是现实生活中个人心理倾向的总和,具有许多属性,可以从不同侧面来进行分析。人们在日常生活中经常使用人格这个词,许多学科的学者

① 黄希庭:《人格心理学》,(台北)东华书局,1998年。

也都在使用这个词，但是其含义往往很不相同。即使在心理学界，似乎每一位心理学家对人格都有不同的定义和界说。不同的研究者对人格理解不同，因而所下定义也很不相同。有研究者综述和分析过50余种定义(Allport，1937)。例如，有研究者(Phares，1991，p. 4)把人格看作是一个人区别于另一个人并保持恒定的具有特征性的思想、情感和行为模式，有研究者(Pervin，1980，p. 6)则把人格看成是代表个人或人们的一般特征，说明对情境的反应何以是持久的模式，还有研究者[1]认为人格是个体内在的在行为上的倾向性，它表现一个人在不断变化中的全体和总和，是具有动力一致性和连续性的持久的自我，是人在社会化过程中形成的给予人特色的身心组织，等等。

迄今为止，没有一个人格定义是为学者们所一致认可的。人格定义的不同，反映了心理学家们对人格研究的侧重点的不同以及他们所采用的研究方法的不同。其实，人格是一个复杂的开放系统(open system)，任何系统都可作多种描述。人格是现实生活中个人心理倾向的总和，具有许多属性，可以从不同侧面来进行分析。人格定义的不同，反映了心理学家从不同的侧面对人格系统所作的描述。综合各家的定义，可以认为，人格是个体在行为上的内部倾向，它表现为个体适应环境时在能力、情绪、需要、动机、兴趣、态度、价值观、气质、性格和体质等方面的整合，是具有动力一致性和连续性的自我，是个体在社会化过程中形成的给人以特色的心身组织。整体性、稳定性、独特性和社会性是人格的基本特征[2]。

健全人格(healthy personality)也称健康人格，其实是一个带有中国东方传统文化色彩的称谓。在西方文化中更多的时候称为健康人格，是指个体需要得到满足，内在感到协调，社会适应良好，并在意识、能力、情感等方面获得较好发展的行为模式和思维方式。健康人格是生物进化所赋予人的本性在充分发展时所能达到的境界，是人类应该追求的价值目标。健康人格者的共同特征主要是能自我控制、有个人责任心、有民主的自我兴趣和崇高的理想。它一旦建立即具有稳定性，

---

① 陈仲庚、张雨新编著：《人格心理学》，辽宁人民出版社，1986年。
② 黄希庭：《人格心理学》，(台北)东华书局，1998年。

但在一定条件下也可能发生变化。具有健康人格的人首先是心理健康者,他们能有意识地控制自己的生活,掌握自己的命运;能够意识到自己的优点与弱点、善与恶,并容忍和认可它们;他们不是生活在过去的往事之中,而是坚定地立足于现在,并着眼于未来的目标和任务。健康人格是一种在结构上和动力上向崇高人性发展的特征,表现出人格的完整、统一和稳定等特点,是人格特征的完备结合。

在心理学历史上,不同学派的心理学家对健康人格有着不同的理解和阐述。精神分析理论的创始人弗洛伊德(S. Freud)认为,健康人格是本我、自我和超我三者的和谐统一。健康的人格结构是平衡的,自我有足够的力量鉴别现实,协调本我、环境及超我之间的冲突,因而能满足需要,对冲动进行合理的控制和选择,较少压抑自己的感情,能将更多的时间和精力投入建设性的工作。新精神分析学派对弗洛伊德的生物决定论提出批评,更强调社会文化因素。如阿德勒(A. Adler)认为,健康人格是指具有社会兴趣,即能够尊重他人的存在价值、对其有手足般的感情。他非常强调社会兴趣,认为这是个人成长的重要目标,只要拥有社会兴趣,就不会非理性地同他人竞争。荣格(C. G. Jung)则认为,健康人格也即个体意识到被压抑的"阴影"方面,并表现于自己的生活方式之中,以超越最初获得的那种"社会化"、发现自己被压抑的原因。里奇(W. Reich)认为,健康人格是没有"肌肉盔甲",从压抑中解放出来,适当地表达自己的感情。行为主义者则认为,健康人格就是胜任和自我控制,而这种适应能力以必然性的强化规律为基础,只要遵循这种规律,就可能使需要得到满足而避开危险。人本主义心理学是20世纪50、60年代兴起的心理学"第三势力",它强调人的尊严和价值,主张用整体分析法来研究具有思想、情感和动机的完整的个人。反对行为主义把人看成机器,以及精神分析只看到人性的疾病和残缺方面,认为心理学更应关心人性的健康方面,应把健康人格的研究作为心理学最基本的中心。因此,人本主义心理学也是关于健康人格的心理学。人本主义者认为,健康人格意味着视自己为一个自由的人,不受控于他人;表现出"存在的勇气",能了解并表达自己的感情和信仰,并勇于承担行为后果;能意识到自己的局限,将自己的生命以及如何看待生命作为"自己的责任"。如罗杰斯(C. R. Rogers)认为,健康人格是主动的、

独特的，能充分实现其潜在能力；马斯洛（A. H. Maslow）认为，健康人格就是迎接挑战，充分发挥潜能，获得自我实现。

综上所述，各学派心理学家对健康人格的强调各有侧重，相互补充。舒尔茨（L. G. Schultz）总结了各种健康人格的研究，提出健康人格具有如下特征：有意识地控制自己的生活；了解自己的实际情况；虽然不能排除过去的影响，但坚定地立足于现在；渴望生活的挑战和刺激，渴望新的目标和新的经验，拥有健康人格的人是永不停顿地成长的人。

关于健康人格，我国很早就有过论述。最早可以追溯到儒家的重要经典著作《易经》一书。其中隐藏着许多重要的心理学思想，一个主要的方面就是它从儒家文化的角度，设计并塑造了一种儒家的理想人格模式。这个模式有两个层次，即低层次的“君子”和高层次的“圣人”，层次不同其要求也不完全一样。一般来说，君子必须具备仁、义、礼、智四德；圣人也一样，但在智的修养上要高过一般君子。据我国心理学史家燕国材（1994）研究认为，儒家的理想人格模式可概括为如下心理特征：

（1）天人合一的观念。要求人们既要掌握客观规律，又要善于发挥主观能动性，保持主体与客体的统一；

（2）奋发有为的积极态度。要求人们时刻奋发、不懈努力、谨慎小心地致力于事业的完成；

（3）自强不息的进取精神；

（4）仁义礼智的完整道德。即每个人都应具备仁、义、礼、智四种德行，成为君子；

（5）谦逊谦让的美好的德行。谦逊并非消极退让，而是积极有为；谦让也非优柔寡断，更非自卑、畏怯、虚伪；

（6）诚信不欺的正直精神。待人接物要真实、不虚伪；要相互信任，不尔虞我诈；要刚正无私，不要只顾自我；

（7）不怕困难的坚强意志。遇到困难或危险时，应奋不顾身，勇敢排除困难；但有时要等待时机，不可轻率冒进；

（8）自我节制的调控能力。善于自我节制，则万事亨通，工作顺遂；但节制不可过度，否则会使自己吃亏受苦；

(9) 持之以恒的坚持精神。做任何事，只要持之以恒，坚持到底，就能万事亨通、无往不利；

(10) 与人和乐的积极情感。要正确地对待和乐，和乐易于沉溺，必须高瞻远瞩，居安思危；和乐应是众乐，只有与人和乐，随和众意、众利，方可获致幸福，达到安和乐利的目的；

(11) 与人和同的待人态度。认为必须破除私见，重视大同，不计较小同，以实现大同世界的理想；

(12) 光明磊落的宽广胸怀。要求人们光明磊落，胸怀坦白，精诚团结，开创新局面；

(13) 认真负责的工作态度。要小心翼翼地去做事，要认真负责地去工作。以求工作有始有终，结果尽善尽美；

(14) 刚柔并济的处世方法。要求人们效法天地，阴阳协调。在处世上，刚柔并济，外圆内方；

(15) 对待成败的正确态度。要做到胜不骄、败不馁；

(16) 趋时守中的处事原则。强调物极必反，要求人们做任何事都必须留有余地，适可而止；

(17) 革新创造的变革精神。要求人们不断采取变革的行动，以适应并推进新的生活；

(18) 特立独行的完善人格。要求人们要特立独行，择善固执，坚持原则，不同流合污、为所欲为，不盲从附和。

这些理想人格特征在先秦儒家的思想中也有体现，如孔子认为，教育的目的就是培养君子，即塑造出仁、义、礼、智相统一的理想人格。《易经》认为，只要个人追求，人人均可具备上述优良人格特征。总之，仁、义、礼、智的统一是儒家崇尚的理想人格，也是对《易经》理想人格18个特征的高度概括。近代教育家蔡元培把培养学生健全人格作为教育的最高目的，将人格发展的需要作为教育的规范，他提出所谓健全的人格，内分四育，即体育、智育、德育、美育。

国内研究者也从不同角度对健全人格的概念及特征进行了描述和探讨。如黄希庭(2003)提出健全人格的标准是：对世界抱开放态度，乐于学习和工作，不断吸取新经验；以正面的眼光看待他人，有良好的人际关系和团队精神；以正面的态度看待自己，能自知、自尊、自我悦

纳；以正面的态度看待现在和未来，追求现实而高尚的生活目标；以正面的态度对待挫折，能调控情绪，心境良好。燕国材(1994)总结了儒家理想人格的18项典型心理特征。高玉祥(1997)则认为，健全人格是各种人格特征的完备结合。樊富珉(2002)认为，健全人格是人在社会生活的多方面所表现的作为人的较理想状态，是个体人格与社会人格的有机统一，既表现个体在社会生活中的价值取向，也反映社会对个体的价值认定。丰子恺指出，健全人格亦即"圆满的人格"，是真、善、美的和谐统一，即在情绪意志上感受到美，在思想认识上追求真，在行为目标上向往善。

还有其他学者对健康人格做出了相关的定义，但其内容更偏向于健康人格的特点描述，而不是理论上的解释。如 Havingurst(1952)综合许多心理学家的意见，认为个体具有以下九种有价值的心理特质即为心理健康：幸福感，这是最有价值的特质；和谐，包括内在和谐及与环境的和谐；自尊感；个人的成长，即潜能的发挥；个人的成熟；人格的统整；与环境保持良好接触；在环境中保持有效的适应；在环境中保持相对独立。也有学者(张立春、时兰英，2005)认为，健全人格应具备较强的意志力量和创新意识，有高尚的人生追求，丰富的人文修养，要有良好的公德意识及一定的文艺修养，并要有较强的心理保健意识。另有学者(窦素琴，2006)指出，健全的人格应该具备和谐的人际关系，积极向上的精神面貌，完善的知识和认知结构，以及良好的健康状态。而李祚山(2005)对大学生健全人格内隐观的研究中发现，大学生自己认为健全人格的特征主要表现在道德品质、学习和工作态度、具有良好的承受挫折和适应能力，积极的情绪，自我和对他人的态度以及人际关系等六个方面的特征。

亦有研究者分别从哲学、社会学、法学、伦理学、人类文化学等不同学科领域及角度对健康人格问题进行了广泛探讨和阐述。如有学者(张士才、丛大川，2002)提出，哲学意义上的理想人格是自由自觉地人格，是自觉为"人"的人格；中国社会主义健康人格就是思想观念、道德品质、心理素质和行为方式上与中国特色社会主义现代化建设相适应的人格(黄蓉生，2001)。还有学者(贺善侃，2001；丁征，1997)认为，伦理学意义上的理想人格是人们追求的一种崇高的精神境界及完善人

格，是指符合一定的社会道德原则、道德典范、道德楷模及道德榜样，是道德理想在个人身上的体现，是真善美的统一；也有研究者（夏国英，2003；王忠武，2002）指出，社会学意义上的理想人格就是自主性自立人格，是表征人格发展最佳状态的主体性范畴，其基本内涵是指为一个社会中的人们所普遍推崇和肯定、反映民族文化精神和理想、并由国家所倡导和推广的人格模式。还有人提出三种人格力量，即智慧力量、道德力量和意志力量，认为"良好的人格理想应当是'三维的人'，即'知、情、意'三大方面功能都能得到全面匀称发展的人"（许金声，2003）。

综上所述，可以看出健康人格是一个多维度概念，是心理健康的重要标志和主要组成部分。通过文献研究还发现，它包含认知评价、情感体验等成分，是在个体发展过程中形成、并保持相对稳定的一种精神面貌或心理状态。根据国内外研究，可从三方面概括健康人格的特点（高玉祥，1997）：（1）内部心理和谐发展。人格健康的人，其需要和动机、兴趣和爱好、智慧和才能、人生观和价值观、理想和信念、性格和气质都向健康的方向发展。他们的内心协调一致，言行统一，能正确认识和评价自己的所作所为是否符合客观需求，是否符合社会道德准则，能及时调整个体与外部世界的关系。一个人如果失去其人格统一性，就会出现认识扭曲、情绪变态、行为失控等问题。（2）能正确处理人际关系，发展友谊。人格健康的人，在人际交往中显示出自尊和他尊、理解和信任、同情和人道等优良品质。友谊使人开朗、热情和坦诚，而缺乏友谊的人，在情绪上往往有很大困扰，轻则恐惧、焦虑、孤独，重则产生多疑、嫉妒、敌对、攻击等心态和行为。（3）能把自己的智慧和能力有效地运用到能获得成功的工作和事业上。人格健康的人，在学习和工作中能被强烈的创造动机和热情所推动，并能和他们的能力有机地结合起来，从而使他们勇于创造，有所革新和建树。他们的成功往往又为其带来满足和愉悦，并形成新的兴趣和动机，使他们的生活内容更充实。

1.1.2 健全人格的定义

从文献综述中可以看出，迄今为止心理学界无论国内或国外仍没有一个健全人格定义是为学者们一致认可的。定义的不同，反映了学者们研究健全人格的侧重点和所采用研究方法的不同，实际上是研究者用以界定自己从事研究的某个范围和领域；健全人格定义描述的多

样性，反映了其内涵的丰富性与复杂性。可以把健全人格看作一个复杂系统，任何系统均可作多种描述。健全人格定义的不同，也正反映了心理学家们从不同侧面对这一系统所作的分析和描述。从历史观来看，研究者们对健全人格的众多探讨见仁见智，其见解对我们认识和理解健全人格都是有所助益的。结合国内外研究者对健全人格的不同理解和观点，可将其看作一个多维整合的开放系统(open system)，只有对这一系统进行全方位多角度的认识与揭示，才能更深刻地理解其涵义、做出科学定义。

根据先前的众多研究成果，本研究用系统分析观对健康人格作如下描述与定义：健康人格是一个多维度多层次的复杂系统，可以作多种描述，它是个体人格的协调、健康和完善，以积极向上、正面开放为根本特征，是个体内在的一种和谐而相对稳定的健康状态。它包含认知水平、情绪调控、意志品质等层次和成分，是适应个体自身存在和发展的。以较高的认知水平，乐观稳定的情绪，符合社会取向的价值观为核心，以具备良好的心理调适能力，充分发挥个体潜能，在各种行为反应中均以积极适度的方式表达个体感受为特征，是个体表现于外而体现于内的一种良好心理状态。如果一个人能以正面的态度对待世界、他人和自己，过去、现在和未来、顺境与逆境，做一个自立、自信、自尊、自强、幸福的进取者，那么他就是一个健全人格者。其中的“相对”是指，它一旦形成即具有稳定性，但这种稳定性是相对的，在一定条件下也可能发生变化。此外，作为一个系统，健全人格的形成与发展既受个体自身内部因素的影响，也受个体外部环境因素的制约，是个体与环境交互作用的结果，它在个体的社会生活中形成与体现，存在健全与缺损的差别。

1.2 健全人格的结构

健全人格是一个多维度、多层次的心理系统，具有复杂的结构。长期以来，心理学家们对其构成因素加以研究，提出种种模型、假设，进行了一些探讨。

1.2.1 “立足现实者”模型

由美国心理学家皮尔斯(F. S. Perls)提出。他认为一个心理健康

的人应该是充分地理解并坚定地立足于自己现实情境的人。而那些生活在过去或者生活在未来的人，都有着不健全的人格。只有立足于"此时此地"的人，才是真正的心理健康者。并指出立足于"此时此地"的人具有以下人格特征：牢牢地建立在当前存在的基础上；对自己有充分的认识和认可；对自己生活负责的同时摆脱对其他人所负的任何责任；完全处在与自我和与世界的联系状态之中；能够摆脱外部控制进行自我调节；能认清、承认并表达自己的冲动和渴望；能够坦率地表达怨恨；反映当前情境并被当前情境所指引；开放的自我界限；不追求幸福。

1.2.2 "成熟者"模型

由美国心理学家奥尔波特(G. Allport)提出。他认为神经病患者是由无意识冲突和童年体验控制和支配的，而心理健康者则在理性和意识水平上活动。指引这些活动的力量是完全能意识到并且是可以控制的。因此，心理健康者是一个成熟的人。他从高健康心理水平的人中归纳出以下特征：有自我扩展能力；与他人热情交往、关系融洽；情绪上有安全感、自我接纳；有现实性知觉；具有多种技能并专注于事业；客观看待自己；行为的一致性。

1.2.3 "创新者"模型

由美国心理学家弗洛姆(E. Fromm)提出。他认为，心理健康的人是在人本主义的公有制——社会主义社会中出现的新人。"创新者"就是指那些能够脱离旧观念，形成并具有人本主义公有制新观念的新人。他认为每个人都有充分利用自己潜能成长和发展的固有倾向，之所以更多的人未能达到充分发展和心理健康的状态，是因为社会本身的压抑和不合理，病态的社会产生了病态的人格。他强调社会变革是产生健康者或"创新者"的唯一途径。为此，他归纳出了"创新者"的一些主要特征：以"存在"为主要生存方式。"创新者"能从给予和分享中获得欢乐，能尽可能地消除贪欲、仇恨和种种幻想，愿意放弃一切"占有"的生存方式；他们愿意培养自己爱的能力和批判思维、理性思维的能力，愿意让自己的同胞得到全面的发展，并使它成为自己最高的生活目标，以达到真正的"存在"；有真正的幸福体验。这里的幸福不只是愉快的体验，而且是一种生机盎然、充满活力、身体健康和个人各种潜能得到实现的状态；以良心为其定向系统。"创新者"有一种特殊的良心，

它支配心理健康以一定的行为方式，实现个性的充分发展和表现，并使人获得幸福感。

1.2.4 “功能充分发挥者”模型

由美国心理学家罗杰斯(C. Rogers)提出。他认为健康人格不是人的状态而是过程，是趋势而不是终点。认为一个人的幸福并不意味着所有的需要都得到满足，如地位和财产。幸福的真谛在于积极地参与实现的倾向，在于持续的奋斗而不是其结果。并把“功能充分发挥者”的特征概括为：其社会经验都能正确地进入意识领域；拥有协调的自我；以自己的内在评价机制来评价经验；自我关注；乐意给他人以无条件的关怀，能与他人高度协调。

1.2.5 “自我实现者”模型

由美国心理学家马斯洛(A. Maslow)提出。他把那些能发挥自身遗传限度内最大可能力量的人称之为“自我实现者”，亦即真正的心理健康的人。他认为这类人在人类中并不多见，但却是我们的楷模，他通过研究描述了自我实现者的如下特征：能准确地知觉现实；悦纳自己、他人和周围世界；能自然地表达自己的情绪和思想；超越以自我为中心而以问题为中心；具有超然独立的性格；对于自然条件和文化环境的自主性；对平凡的事物不觉厌烦，对日常生活永感新鲜；具有高峰经验；爱人类并具有帮助人类的真诚愿望；有至深的知交，有亲密温暖的家人；有民主的性格，能尊重他人的人格；道德标准明确，能区分手段与目的，绝不为达到目的而不择手段；具有哲理的、善意的幽默感；具有旺盛的创造力，不墨守成规；对现有文化更具批判精神。

此外，还有一些心理学家提出了健全人格的种种模型，如荣格的“个体化的人”、弗兰克尔(V. E. Frankl)的“超越自我的人”、英格尔斯的“现代人”等等。总之，这些健全人格模型的共同特点就是它们对人性均持乐观的态度，认为人能够而且必须超越生物本性和环境特征，相信人自身具有扩展、丰富、发展和完善的潜能，而且这些潜能的实现就成为健全人格。

需要注意的是，无论构成健全人格的要素或标准如何，都只是一种相对的划分和衡量尺度，应辩证全面地理解和应用：个体健全人格的实际状况较为复杂，并非泾渭分明的对立两极——健全与不健全，而是

一种连续状态，人格健康水平可以分为不同的层次和等级，从严重的人格障碍、不太重的人格缺陷这样的人格不健全状态到正常人格、直至健全人格，是一个连续的过程，是人格健康程度逐渐增强的连续统一体，许多情况下，人格健康状况与其说是健全与不健全这种类型上的差异，不如说是程度上的差别；健全人格状态并非绝对静态、固定不变的，而是动态变化的，既可以从不健全转变为健全，亦可从健全转变为不健全，健全人格反映一段时期内的相对稳定状态；对一个人的人格健康状况进行判断，不能根据一时一事简单地下结论，健全人格是较长一段时间内持续的心理状态，个人偶尔表现出一些不健康的心理和行为，并不意味着这个人就一定是人格不健全，要具体情况具体分析；有关健全人格的标准是一个发展的文化概念，不同文化、不同国家、不同地区、不同阶层（如年龄、教育程度、职业、性别等）需要不同的人格健康常模。

国内有研究者（黄希庭，1999）提出，健全人格是大学生心理健康的重要衡量标准之一，健全人格即完整人格、健全统一的人格，是指个人的所想、所说、所做都是协调一致的。并指出大学生健全人格的主要标准是：人格结构诸要素完整统一；具有正确的自我意识，不产生自我同一性混乱；以积极进取的人生观作为人格的核心，并以此为中心把自己的需要、愿望、目标和行为统一起来。方俊明（1990）则把知、情、意三方面达到高层次的发展水平且协调配合得很好的均衡心理结构看作是健全的人格结构。

1.3 健全人格的测量方法

作为一种相对稳定的心理状态，健全人格是可测量的。但其涵义本身的极端复杂性、缺乏客观效标的特性及概念与方法学上的种种问题都为其有效评定造成了一定困难。不同的理论观点与研究，产生了不同的研究方法和评鉴技术。如自我报告、访谈、行为观察、纸笔测验以及综合方法等等。一般而言心理学家们研究与探讨健全人格主要还是靠自陈量表来评定，因而先前研究多采用问卷调查的方法。国外与健全人格相关的研究问卷主要有明尼苏达多相人格问卷、卡特尔 16 种人格因素问卷、艾森克人格问卷、UPI 等。

1.3.1 Minnesota 多相人格问卷

明尼苏达多相人格问卷(Minnesota Multiphasic Personality Inventory,简称 MMPI)是由美国明尼苏达大学教授 Hathaway 和 Mckinley 于 1943 年编制的,共有 566 个自我报告形式的题目,其中 16 个为重复题目,用以检验被试反应的一致性。题目的内容范围很广,包括身体的各种情况(如神经系统、心血管系统、消化系统、生殖系统等情况)、精神状态和对婚姻、家庭、宗教、政治、法律、社会等的态度。该问卷由十个临床量表和四个效度量表组成。十个临床量表均采用效标组命名:(1) 疑病(Hs);(2) 抑郁(D);(3) 癔病(Hy);(4) 精神病态(Pd);(5) 男性化—女性化(Mf);(6) 妄想狂(Pa);(7) 精神衰弱(Pt);(8) 精神分裂(Sc);(9) 轻躁狂(Ma);(10) 社会内向(Si)。从十个量表中可得出十个分数,即代表十种人格特质。该问卷适用于 16 岁以上具有小学毕业以上文化水平的成人。测验无时间限制,正常成人一般为 45 分钟左右,很少超过 90 分钟。问卷各量表的分数最后都要转换成标准 T 分数,并标绘在人格剖析图上。解释可以直接按得分进行,也可与常模比较。较先进的手段是利用计算机解释并作出报告。一般说来,T 分数超过 70,表明有严重的心理问题存在,但并不一定表明被试具有量表所称的那种障碍。其对分数的解释以经验为基础,较为客观,是目前应用最广的人格问卷,其应用领域包括医疗、临床心理、企业、教育、军事上的人员选拔等。现使用该量表的国家和地区超过 65 个,被 115 种语言所翻译。我国大陆宋维真(1982,1985)于 1980 年开始修订明尼苏达多相人格问卷,并于 1984 年正式确定了该问卷的中国标准。

1.3.2 Cattell 16 种人格因素问卷

卡特尔 16 种人格因素问卷(Cattell Sixteen Personality Factor Questionnaire,简称 16PF)是卡特尔用因素分析方法得出的 16 种潜源特质,这 16 种因素的名称和符号是:乐群性(A)、聪慧性(B)、稳定性(C)、恃强性(E)、兴奋性(F)、有恒性(G)、敢为性(H)、敏感性(I)、怀疑性(L)、幻想性(M)、世故性(N)、忧虑性(O)、实验性(Q1)、独立性(Q2)、自律性(Q3)、紧张性(Q4)。现英文版有五种复本。A、B 卷本是齐全本,每卷各有 187 个题目,C、D 卷本为缩减本,每卷各有 106 个题目,E 为适用于文化较低的实验样本,包括 128 个题目。中文版的卡氏

16种人格因素问卷有刘永和梅吉瑞1970年的修订本及辽宁教科所李绍衣等1981年的修订本。该问卷可个别施测，亦可团体施测。测验不限定时间，但要求被试读完问题后尽快回答，不要拖延。测验一般采用模板记分。每一记分的心理学意义在卡氏的测验手册中有明确说明。若16种因素全部记分，放在一起，就可看作是包含人格的主要方面。使用记分模板只能得到各个量表的原始分数，然后查常模表将原始分数换算成标准分数，再按标准分数在人格剖析图上找到相应点。将这些连成曲线即可得到一个人的人格轮廓型。

1.3.3 Eysenck 人格问卷

艾森克人格问卷(Eysenck Personality Questionnaire，简称EPQ)是艾森克夫妇根据其人格维度理论逐渐发展起来的。该问卷分为成人和幼年两式。成人式有101个题目，幼年式有97个题目。每种问卷均包括E、N、P、L四个量表，用以测定内外倾、神经质或情绪稳定性、精神质和效度。每一量表分别包括一定数量的题目，被试根据自己的情况对每个题目回答是或不是。记分为1或0分。E分高表示人格外倾，E分低表示人格内倾；N分高表示情绪不稳，N分低表示情绪稳定；P分高说明精神质人格，反之则无；L分高表明回答中有掩饰和虚假。国内学者(陈仲庚，1983；龚耀先，1984)对艾森克人格问卷做过修订，测试结果表明EPQ适用于我国，艾氏的人格维度在我国文化特点下也同样存在。但其中也有少数项目与我国社会习俗不符合，以P量表中的题目淘汰最多。据记分得到被试的各量表粗分后，在相应的性别和年龄T分数表中便可查出T分数(T-score)。根据这些T分数便可画出人格剖析图，对被试做出解释。

1.3.4 UPI 人格问卷

UPI(University Personality Inventory，简称UPI)是1966年参加日本大学保健管理协会的全国大学心理咨询员和精神科医生根据临床经验和咨询实践，集体讨论编制而成的。主要以大学生为调查对象，是一种心理健康筛选量表。通过UPI，可以了解大学生中所存在的神经症、心身疾病、精神分裂症以及种种烦恼、迷惘和冲突。UPI问卷的中文版由樊富珉、王建中等翻译、修订，1993年在我国正式使用。该问卷由三部分组成：第一部分是学生的基本情况。包括学生的姓名、性别、

年龄、住址、联系方法、家庭情况、兴趣爱好、入学动机等。这部分内容作为问卷分析时供参考之用。第二部分是UPI问卷本身。由60个项目构成,其中有4个测伪题,其余56个项目反映学生的苦恼、焦虑、矛盾及与身体有关的症状,基本概括了大学生的各种烦恼。第三部分是附加题,主要是了解被试者对身体健康状态的总体评价以及是否接受过心理咨询和治疗,有什么咨询要求。当有咨询要求时,可以直接写出欲咨询的问题。UPI调查一般以200人之内集体进行为宜。测验完成后,计算出被试总分,最高为56分,最低为0分。根据筛选标准,可以将学生分为ABC三类,对此进行有针对性的处理和解释。

2 健全人格的实证研究进展

综观健全人格的研究历史,国内外有关研究多数均集中在健全人格的表现特征、标准等方面的研究上,而且已有理论研究大多局限于健康人格特质的界定方面,且内容分散、渗透或贯穿于其他研究之中。可归纳为以下方面:

2.1 健康人格研究

在国外的研究文献中,很少有系统的研究,而是大多从某一角度、某一方面对健全人格加以探讨和研究。

2.1.1 生理心理角度

有学者对边缘人格障碍(BPD)患者与控制组人员样本的吃惊反应进行了对比研究。研究者测量了对15脉冲的白噪声(100-db,40-ms)皮电活动振幅、吃惊反应及其适应性。但并未发现吃惊反应的增加及与控制组适应性方面的显著差异(Herpertz & Koetting, 2005)。

许多研究(Räsänen, Hakko, Viilo, Benno, Rochow, Moring, 2003)发现,精神疾病患者的死亡率明显高于总人口的平均死亡率,但对精神疾病患者死亡原因的分析研究却并不多见。因而,有学者对1992—2000年间长期精神疾病患者的死亡率加以监控、分析其原因并与总人口死亡率的原因加以比较。研究发现,80.2%有精神分裂症,5.1%为其他功能性精神病,9.5%为器官性精神障碍,2.4%为人格障

碍，2.8%为情绪障碍。而且与消化系统疾病相关的死亡率最高（SMR 17.5）。研究提及到呼吸并发症（SMR 9.3）、意外事故（SMR 5.1）和肿瘤（SMR 2.1）也是增加死亡的重要原因。研究者们建议要不断增加精神疾病患者对体检和各种健康教育项目的关注度，包括健康饮食、戒烟和锻炼身体等等，并指出这些练习应作为患者治疗项目中的常规组成部分。另外，患者精神障碍可能限制其表达肌体症状甚至导致患者拒绝治疗肌体疾病。因此研究者指出，与之相关的因素的认知对提供精神疾病服务的人员来说至关重要。

Ken 和 Vincent（1990）还从发展角度对人格障碍、正常和健全人格之间的关系进行了讨论。他们指出，个人独特的心理特征在整个人格发展过程中是共存和持续的，并跨越了人格障碍、正常人格和健全人格的传统划分与界线，健全人格是三个因素模型即神秘的、坚强的和自我实现人格的延伸。

2.1.2 发展心理角度

健全人格的年龄差异也得到了以往研究的一些注意。Keefer，Edward 和 Blanchard（2005）研究发现，大多数健康妇女报告指出她们在更年期并没有烦恼，而一部分妇女却说更年期症状严重影响了她们的生活。研究者们指出更年期是否寻求治疗的差异可归因于人格和压力因素所致的症状敏感性方面的差异。学者们从认知行为角度讨论了她们所报告的主要症状潮热和盗汗，并把可能影响更年期症状经历的个体差异变量包括在内加以考虑。Lasson 和 Orstedsvej（2002）对年轻人发展健康和积极同一性的需要加以关注。根据对儿童和青少年住院护理工作的启示，探讨了同一性不吻合的补救方法、其外部影响因素以及儿童网络依赖的标准及其人格的优缺点。也有学者认为，个体在青春期要求一种复杂的平衡，一方面是从属关系和社会接纳的需要，另一方面是自我认识和自我表现的需要。研究者让不同年级的男女青少年在同一人际关系背景下讨论其生活中最关注的事情。结果发现，他们对与学校相关的成就感及梦想最为关注（Swanson & Connie，2002）。James 和 Lapsley（2001）对老年人也进行了研究，例如对过度控制即控制和支配他人的个人倾向的研究和探讨。对过度控制的研究是以与控制相关的人格理论，如社会认知和认知情感的人格系统理论、相互作用

角色理论来加以测试并付诸应用的，被看作是防止焦虑的有效措施，并作为老年人健康控制特点而呈现出日趋激烈的趋势。

2.1.3 生物学角度

有证据表明脑源性神经营养因子（BDNF）是导致抑郁症的病理生理学的主要因素，研究显示该因素与人格健康新大五因素量表（NEO-FFI）的因素之一——神经质的得分高低显著相关。先前的研究显示该基因在障碍家庭中呈现增长趋势。焦虑特质的相关研究结果表明，该基因对高水平特质焦虑有重要影响。这一发现支持了脑源性神经营养因子与焦虑及忧虑人格特质相关的研究假设（Lang, Rainer & Kalus et al., 2005）。

另有研究者（Tripodianakis & Agouridaki et al., 2002）对 111 名自杀未遂者与 62 名健康者进行对比研究，通过测量排尿中含有的复合胺、多马胺及去甲肾上腺素和血清胆固醇来研究神经传递素的释放。研究结果进一步证实了有自杀企图者血清胆固醇较低的说法。并且认为在自杀未遂后的至少 24 个小时内，自杀未遂者的去甲肾上腺素量是增加的，但这一活化作用是产生在自杀企图之前或之后，目前尚无定论。

还有学者对单胺氧化酶 A（MAO-A）基因的启动区加以研究，以测试是否该基因的变化促使个体产生侵略性犯罪行为或导致海洛因成瘾的倾向。结果表明，在男性海洛因成瘾者中，正是 MAO-A 的激活和启动增加了个体的反社会性暴力行为和侵略性增强的感受性，而不是毒瘾本身（Gerra, Garofano, & Donnini et al., 2004）。

也有学者利用 DRD4 基因的分析和通过多种心理特质的评估测试，研究了该基因对相关人格特质的影响。研究者发现该基因对外向性表达和社会内向量度具有重要作用。此项研究结果支持了其他学者们提出的 DRD4 基因启动区对人格特质的预测和影响的相关结论（Golimbet, Gritsenko, Alfimova & Ebstein, 2004）。

Golimbet, Alfimova 和 Mityushina（2003）对复合胺 2A 受体基因的多态性等位基因（5HTR2A）与人格特质的关系进行了检测。证明该基因与属于气质整体特征的情绪、行为和社会性相关联。该基因携带者显示出较低水平与焦虑有关的特质，较高的轻度躁狂分数，及较低

的社会内向性分数。证明 5HTR2A 的多态性等位基因与心理健康者的人格特质相关。

此外，Diana 等(2003)就五肽促胃酸激素与人格的关系进行了相关实验。结果显示，流电皮肤反应(GSR)和心率(HR)在注射 0.2 μg/kg 五肽促胃酸激素后的一分钟内明显增加。研究结果表明五肽促胃酸激素对个体相关人格特质，如恐惧等具有预测价值。

2.1.4 医学角度

有学者(Rangel et al., 2000)对患慢性疲劳综合征(CFS)的青少年人格特质和人格障碍加以研究。调查者采取面谈和问卷方法，对家长及青少年进行调查，内容包括人格评定量表(PAS)、Kiddie-SADS 精神治疗采访及儿童行为量表(CBCL)。研究结果表明，CFS 患者比健康的控制组被试更明显地存在人格障碍。而在 CBCL 上，人格障碍与心理症状和较低的社会能力显著相关。人格障碍随着青少年 CFS 病史的增加而增加。最终研究显示，人格障碍与低 CFS 结果相关。

神经性厌食症(AN)经常与抑郁、焦虑等人格特质及强迫行为相联系。为了证实这些症状在康复后是否持续存在，学者们对已康复三年及以上的患者进行了调查。结果表明，抑郁、焦虑和强迫症可能是神经性厌食症患者青少年时期形成的人格特质(Holtkamp et al., 2005)。

在生活质量与气质因素关系的研究基础上，有学者对精神分裂症患者进行了调查，并与他们的兄弟姐妹以及健康的控制组被试进行对比。研究者利用人格问卷及生活质量和生活满意度问卷进行评估。结果表明，精神分裂症患者的生活质量明显偏低，并发现与兄弟姐妹和控制组相比，他们在避免伤害方面的得分明显偏高，而对奖励的依赖性明显偏低。研究者提出，气质因素与精神分裂症患者的生活质量相关，此外还应考虑与疾病不相关的其他因素(Kurs, Farkas & Ritsner, 2005)。

还有学者(Rösler et al., 2004)对监狱中年轻男性囚犯进行注意缺陷和多动障碍(ADHD)及其共病进行评估。结果表明，与未犯罪的控制组相比，男性囚犯的 ADHD 明显较高，而且其精神疾病的发病率亦高。研究样本中 64%的人有两种及以上心理障碍，只有 8.5%的人

没有心理问题。这也意味着亟须更多的精神病专家对年轻犯罪者的人格予以关注。

Hyphantis(2005)等对早期风湿性关节炎(RA)患者进行了精神病表征、人格特质及自我防御机制的调查。与控制组相比,31.8%的患者报告其心理忧虑并显示出可能的精神疾病,具体表现为强迫症和抑郁。社会功能不良和躯体化是早期 RA 患者的明显精神疾病症状。他们倾向于采取较不适应的防御模式。虽然疾病活动与精神困扰无关,但研究发现在疾病活动和患者防御模式之间有重要联系。

2.1.5 其他方面

先前研究表明,睡眠时间短的人(一天睡眠小于等于 6 小时)比睡眠时间长的人(大于等于 9 小时)有更多的心理失调症状。人们发现心理失调症状对学业成绩具有消极影响。因此,研究者假设睡眠时间短的人比睡眠时间长的人在平均成绩上更低,并探究了大学生样本睡眠时间与其平均成绩之间的关系。结果发现睡眠时间少的人其平均成绩明显低于睡眠时间长的人(William, Kelly & Clanton, 2001)。也有研究者对 212 名大学生样本进行了睡眠长度和社会生活满意度之间的关系调查。参与者说明其习惯睡眠长度,并进行生活满意度量表测试。单元回归分析结果显示,报告自己习惯性睡眠少的人其生活满意度也显著更低(Kelly, 2004)。

有学者对 600 多位大学生酗酒频率及与饮酒相关问题的预测因素加以探讨。多元回归分析的结果显示,男性中使用大麻及吸烟的频率越高其酗酒频率亦越高,使用大麻及吸烟的频率可有效预测其酗酒频率。研究结果表明了在阻止和干涉滥用酒精的计划中宣传使用多种毒品危险因素的必要性(Fenzel & Mickey, 2005)。有关学者对 531 名大学生使用网络的状况(46.3%男生,53.7%女生,68.5%为白人,10.7%为西班牙裔,8.9%为亚裔,3%为黑人,0.2%为印第安人,8.7%为留学生,平均年龄=24.46)进行调查研究,结果显示,73%的学生每周至少上一次网,其中 13%的人报告说他们过度使用网络,并已显著影响到其个体机能。这一结果为教育规划和研究的进一步发展提供了支持(Scherer & Kathy, 1997)。

Pritchard 和 Wilson(2003)对来自美国私立大学的 218 名学生进

行了相关调查，其结果显示情绪和社会因素（如，自尊、疲劳、压力、饮酒频率）与个体的学业成就相关。还有学者（Meral & Esin，1998）从价值观角度进行研究，他们调查了乐观主义者和悲观主义者的价值倾向及其价值结构。对 285 名土耳其大学生进行了生活倾向测试和 Rokeach 价值调查。结果显示乐观主义者和悲观主义者的价值倾向不同，对乐观主义者和悲观主义者价值结构的调查显示乐观主义者很可能会自我膨胀，而悲观主义者则倾向于自我局限。研究者（Rice & Lapsley，2001）要求大学生（N=204，71 男生和 131 个女生；平均年龄 20.81，95% 为白人）完成多维度完美主义量表（Frost，Marten，Lahart，& Rosenblate，1990）、应对记录（Carver，Scheier，& Weintraub，1989）以及大学适应问卷个人情绪调节分量表（Baker & Siryk，1984）。结果显示出三组学生之间的显著区别，结果显示完美主义可以调节个人应对方面的功能性紊乱。

此外，还有学者（Bower，1986）对通过锻炼以减轻压力、缓解消沉的方式来塑造意志进行了相关研究，有的学者（Zuhal & Dogan，2006）对性行为不贞进行了相关调查，等等。

2.2 人格障碍的相关研究

研究者对不健全的人格——人格障碍（personality disorder）也进行了研究和分析，得出了有价值的结论。在人格的形成、发展过程中，由于内外、主客观等不良因素的作用，会不同程度地影响人格的健康发展，从而导致人格发展缺陷，严重者则会引起人格障碍。人格障碍也称“人格异常”，亦称“病态人格”。是心理障碍的一种持久而牢固的适应不良的行为模式。表现为人格发展的内在不协调，是在没有认知过程障碍或智力障碍的情况下出现的情绪反应、动机和行为活动异常。

2.2.1 人格缺陷

人格缺陷是介于健全人格与不健全人格之间的一种人格状态，也可以说是介于健康人格与人格障碍之间的一种不良人格发展倾向，或是某种轻度的人格障碍。常见的人格缺陷有自卑、抑郁、偏激、孤僻、依赖、焦虑、嫉妒、冷漠、怯懦、敌视、暴躁等等。这些都是不健康的人格因素，不仅会影响个体的活动效率、妨碍正常的人际关系，而且还会给人

蒙上一层晦暗、消极的阴影，对人的心理和行为产生不良的消极影响。

2.2.1.1 自卑、抑郁和焦虑

自卑(inferiority)是不自信的一种表现。对自卑的经典研究与论述当以阿德勒(Alfred Adler)及其个体心理学为代表。在阿德勒的早期理论中，把自卑感与身体的缺陷密切联系起来，如果一个人的某种器官功能不足或有缺陷，就会遇到许多生活困难进而产生自卑感。后来，阿德勒扩大了自卑感这一概念的范围，认为它起源于个人生活中所有不完全或不完美的感觉，包括身体的、心理的和社会的障碍。他认为个体的自卑感起源于婴幼儿时期的无力、无能和无知。婴幼儿完全依赖成人才能生存，所以生命之初就有自卑感。有了自卑感，人就有了补偿的需要；不断地补偿又不断地发现新的自卑，于是又向新的优越努力。一方面感到自卑，一方面又有优越目标的引导，这种一推一拉的过程持续不止，这就是一个人发展的基本动力。阿德勒认为，自卑感一方面是积极的驱动力，同时也可能导致精神病。沉重的自卑感可能使人束手无策、心灰意懒，甚至导致万念俱灰、万事皆休的地步。这时自卑便成了阻碍个人积极成长的障碍和破坏力量，阿德勒称这种情况为自卑情结(inferiority complex)。总之，在阿德勒看来，自卑与补偿是人格发展的动力。每个人都有不同程度的自卑感。

此外，也有研究者(Tashakkori, Abbas & Thompson, 1989)对抑郁者的性别、自我知觉与自贬(self-abasement)进行了因素分析研究。在他们的研究中，自尊被作为个体的中心态度(或一种总体情感评价)，这一中心态度决定于个体有关态度、能力和行为的信念的复杂结构。在这个总的概念框架中，发现自贬作为抑郁的伴随物并非在自我信念系统的所有方面都发生。而且发现性别是抑郁和自贬二者的中介，自贬和抑郁的关系在女性中比男性更密切，且女性在自我信念的更多方面比男性表现出自我贬低倾向。

抑郁(depression)作为临床心理学研究的重点课题之一，得到了大量实验研究与调查验证。关于抑郁情绪的发生问题，Beck(1967)指出，童年期的创伤经验对形成负性认知有很大关系，而负性认知是抑郁产生的基础。其认知理论模型(Beck, 1989)认为，正是抑郁者功能失调的自我认知图式使其以消极的方式组织和解释过去及当前经验。

Higgins(1987)的自我差异理论系统论述了抑郁与自我概念及自我导向的差异之间的关系：他认为现实自我与理想自我的差异导致了抑郁的产生。Abramson等(1978,1989,1992,1993)借助习得性无助感这一概念、结合归因理论，提出了抑郁的习得性无助及无望感理论模型，认为当个体将消极事件解释为由其内部、持久、整体性的原因引起时更易出现抑郁症状。Beck提出的抑郁三联征——对自我的消极评价、对以往经验的消极解释、对未来的消极预期，在无望感理论中被具体化为：抑郁者把每一消极事件都归结为由个体内部、持久、整体性的原因所造成，因此导致了抑郁者的无望感。因此，这两种抑郁理论模型一致认为消极认知是抑郁产生的重要因素，即抑郁是在一种特定的认知脆弱性和与之相匹配的特定负性生活事件的交互作用中产生的。此外，这两种理论在达不到目标和消极的自我评价与归因之间的联系上也有类似之处。但Ahrens却发现关于这方面的研究结果并不一致。他发现轻度抑郁的被试设立的目标水平低于非抑郁的被试。另外几项研究也未发现抑郁者与非抑郁者的目标设定有差异。由于没有足够的证据支持抑郁者持过高目标这一观点，Ahrens认为不应排除抑郁者目标等同或低于非抑郁者的可能性。但仍需实证研究的进一步深入验证。

目前，对焦虑(anxiety)的研究已成为一个独立课题，广泛渗入到教育、人格、社会和病理心理学领域中。对焦虑的界定也存在许多不同观点，有精神分析的观点，现象学的观点以及社会学习理论的观点等。研究者们往往直接从某一方面或某一角度对焦虑作深入分析和研究，但从总体上看，绝大多数都是以稳定的、具有人格特质性质的焦虑——特质焦虑为研究对象。当前对与焦虑有关的认知因素的研究开展得非常广泛，但尚未提出一个关于焦虑的认知加工模型。心理学工作者们从一般信息加工角度出发，对焦虑的认知因素作了深入研究。有几位研究者(Mathews, 1990; Mathews & Macleod, 1994; Williams, Watts Macleod & Mathews, 1988)提出了一个理论模型，并作了一些验证性研究。其基本思想是：焦虑具有一种“发展性”功能，可使个体对环境中的威胁性信息进行迅速自动检查并给以优先注意。焦虑是否具有此种功能尚待验证，但有证据表明，威胁性信息确实能吸引焦虑个

体的注意，并且他们倾向于将模糊的、意义不明确的刺激解释为威胁性线索(Broadman & Broadbent, 1988; Asmundson, Sandler, Wolsin, 1992; Mogg, Mathems & Eysenck, 1992)。另有研究表明(Bruch & Pearl, 1995)，焦虑个体往往将社交成败归因于自身内部或周围世界中的一些不可控因素。

Curran 等(1980)的研究发现，在模拟进行的与陌生人的人际互动情境中，高焦虑被试对自身社交技能的评价远远低于客观评定者对其所作的评价。Halford 和 Foddy(1982)亦发现，高焦虑个体对自己在某种情境中的行为反应的消极评价比低焦虑个体多，但积极评价方面没有显著差别。Kendall 和 Hollon(1981)认为，在焦虑的心理病理机制中，消极的自我评价可能比积极的自我评价更为重要。此外，有的研究者从消极自我评价与积极自我评价是否平衡的角度探讨焦虑的成因。Schwantz 和 Garamoni(1986, 1989)提出了焦虑的 SOM(State of Mind)模型，认为个体自我评价可分为积极和消极两部分，其中积极的自我评价在正常情况下应占主导地位；个体的认知状态可用 SOM 比率——积极的自我评价在全部自我评价中所占的比率来表示；理想认知状态下的 SOM 比率为 0.618，若个体的 SOM 比率低于这一理想值，焦虑即会产生。基于这一假设，Heimberg 等(1990)用社交恐惧症患者作被试，让他们参加一个角色扮演的社会互动情景，并要求其作出自我评价，然后计算其 SOM 比率，所得结果为 0.40。另一项类似研究(Glass & Furlong,1990)得到的焦虑个体的 SOM 比率为 0.436。这些研究结果为 SOM 模型提供了支持性证据。说明过多的消极自我评价是焦虑的一个重要认知成因。还有一些研究也表明，焦虑的产生和稳定维持与不同形式的认知偏差有关。如，对自身成就的消极评价(Glasgow & Arkowitz, 1975; Edelmann, 1985)、对自身成就中消极方面的选择性记忆(O'Banion & Arkowitz, 1977)、对自身能力与成就的低期望(Maddux, Norton & Leary, 1988)以及社会互动过程中的消极自我描述(Biedel et al., 1985; Glass & Merluzzi, 1979; Hoimbra et al., 1990)等特点都与焦虑有关。

抑郁与焦虑是两种不良的心理表现和负性情感，由于研究者所运用的研究工具不同，在研究结论上也不尽一致。

2.2.1.2 自我怀疑

关于自我怀疑者的特点研究

采用文献研究法对近十年来自我怀疑的有关研究综合考察后发现，自我怀疑者有两个显著特点：由怀疑自己进而怀疑他人、怀疑与他人的关系，产生毫无根据的不安全感；以负面、悲观的自我图式看待周围世界。

Murray 等（1998）有关自我怀疑的研究发现，怀疑自己的人会把对自身的怀疑扩散到他人身上，进而怀疑他人。由偶然的自我怀疑或偶尔的个人失败即转变为不安全感。例如，工作上受到打击，自我怀疑的人害怕令他人失望、害怕被拒绝因而责怪自己、远离他人，而不是从他人身上取得支持与安慰。相比之下，相信自己的人却很少怀疑他人，偶然的自我怀疑或失败也很少产生不安全感。工作上同样受到不良的评价，自信的人会通过夸奖友伴的积极关心和伙伴关系的价值而加以自我肯定，以补偿所遇到的威胁。他们还会以一种自我保护的方式来调整其关系知觉，确信他人看到了自己的优点并以此去发现他人的优点。进一步的研究显示：自我怀疑者有强烈的怀疑伙伴关心的倾向，因而很容易产生关系不安全感；而只有相信自己的人才会相信伙伴的接纳与关心并把伙伴关系视为自我肯定和安全感的源泉。

Campbell 等（1990，1996）的研究认为，工作上的不良评价或偶然失控会使自我怀疑者产生强烈的不安全感。与相信自己的人相比，他们更不了解自己，因而把外界信息作为自我鉴定的依据。这种假设检验倾向使他们比其他人有更多反应性或更易变的情感。工作上的否定评价或朋友的批评意见之类的体验会首先威胁自我怀疑者易变而脆弱的自我感觉。他们对他人的关心不确定，而又需要他人的接纳来维护其自尊，希望能从他人身上得到支持。实际上，由于他们对他人关心的特别依赖，却又不相信自己，因而很难进行自我肯定；在他们看来他人的接纳取决于他们是否符合于某一高标准。相信自己的人比自我怀疑者拥有更确定、更安全、更有信心的自我感觉，因此偶然的失败不会威胁其自尊感。相反，他们会寻找一些补偿威胁的方法来增强自我。例如，他们会通过增进人际关系来补偿对自己智力的自我怀疑。与自我怀疑者不同，相信自己的人特别期望得到他人无条件的接纳，这种图式

有助于他们把伙伴关系作为自我肯定源，从而不使自我怀疑变成不安全感。

在 Murray、Holmes 等的实验(1998)中，首先分别让被试回忆过去的一次背叛行为使之产生内疚感、构成自我威胁；让被试了解他们没有真正关心他人，并因此产生自我怀疑；让被试参加智力测验并给予智力愚钝的反馈，使其自尊受到威胁。然后测查被试的不同表现及其信心与安全感的变化情况。结果发现，自我怀疑者想到以前的过失会怀疑友伴的关心并降低对伙伴价值的评价——玷污效应；而自信者想到自己的背叛行为却无明显的不安全感。据被试报告，他们想到的背叛行为并无明显差异，而较多的自我怀疑者却产生毫无根据的不安全感；自信者则把同样的自我怀疑留在过去，对背叛的回忆并没有明显动摇其对友伴关心的信心，反而还表现出肯定友伴关心以补偿背叛行为的倾向——补偿效应。面对这种自我怀疑，自信者仍有很大信心，并把友伴关心视为自我肯定的依据，以缓解对自我的威胁。此外，自我怀疑者害怕自己成为不关心他人的人，因而会怀疑友伴的积极关心与持续接受并贬低友伴的价值，有意提高其自尊仍会产生同样的不安全感。而对自己为人着想的潜在怀疑并未动摇自信者对友伴或他人积极关心的信心，也不会形成对自尊的威胁、反而使他们变得更有信心。对自我怀疑者来说，甚至与他人关系无关的威胁(智力测验上的不良表现)也会使他们感到不安全，他们怀疑他人、与友伴保持距离、对伙伴的价值缺乏认识，即使给予其自尊的鼓励也很难增加其信心，反而会引起他们的焦虑与自我威胁。自信者则把友伴关系作为自我肯定源，赞美而不是怀疑他人的积极关心从而导致他人的持续接纳。

自我怀疑者有一个负面、悲观的自我图式。Baumeister 等(1994)和 Tangney(1995)研究发现，人们常常会因违背伙伴关系而伤害到他人的情感，而且这种违背会引起强烈的负疚感和修复存在潜在威胁的伙伴关系的动机。但个体的负面自我图式会影响对伙伴的知觉，并进而危及其人际关系。例如，较重的神经过敏症会产生更多的自我怀疑，也更有可能指责他人的行为。Murray 等(1996)发现，自我怀疑者具有负面、悲观的自我图式，他们在与他人交往时往往很少看到他人的优点；而自信者的自我图式较正面、乐观，他们对友伴及他人的知觉更为

宽容，会隐藏他人的缺点、突出其优点。这项研究还表明关系密切的人确实会歪曲事实——以自身的恐惧或期望来看待伙伴或他人。随着与他人关系的发展，具有正面、乐观的自我图式者更加看重此种关系，他们发现友伴或他人有更多优点；相反自我怀疑者与他人的关系十分脆弱，随着时间的发展表现出对友伴关系越来越少的良好知觉并会产生更激烈的冲突与矛盾心理。Karney 和 Bradbury 研究(1997)也表明，正面自我图式在维持和谐人际关系中占有重要地位，关系的满足一定程度上取决于友伴之间是否能从正面角度去看待彼此的行为和品质。负面、悲观的自我图式者往往神经过敏，因而与他人的关系总是不满意，不稳固。

自我怀疑的成因研究

对自我怀疑的成因，不同研究者有不同解释，归纳起来大致有两种解释：自我印象模糊论与强烈的接纳需求论。

Steele 等(1993)认为，自我怀疑者对自身的模糊认识和对他人关心的不确定感知，使他们无法轻易对他人的付出作出判断。他们比自信者更易产生自我怀疑与不安全感是因为他们缺乏必要的、正面的自我定位之缘故。Showers(1992)认为由于个体对自身认识不足、没有确定的自我图式，总是在看到自己优点的同时看到自己有许多缺点，并以此种方式来组织自我知识，这种倾向加剧了个体的脆弱性，从而使其陷入自我怀疑。Taylor 和 Brown(1988)发现，确定的自我认知并对负面反馈加以否定是自信者的显著特征，这是他们很少产生自我怀疑的原因所在。Swann(1994)认为，正是由于自我怀疑者总是看到自己的缺点、很少自我鼓励，导致他们产生更多的自我怀疑与矛盾反应。Baldwin(1996)的研究也认为，自我怀疑者较易于产生自我怀疑原因是由于他们缺乏自我肯定感。

自我怀疑者由于自卑而有强烈的他人接纳需求。接纳需求是人性的一种基本需求。但自我怀疑者由于强烈的自卑，怀疑自己进而怀疑他人、导致被他人拒绝，因而就更加怀疑自己。此种恶性循环使个体陷入自我怀疑而不能自拔。他们会把个人偶尔的失败与他人的拒绝联系起来，丧失自信并陷入自我怀疑；而自信者则会通过肯定或夸大他人的关心来克服对自身的怀疑。Murray 等(1998)认为：接纳需求过于强

烈是缺乏安全感的表现，是导致自我怀疑的一种重要原因。

2.2.1.3 依赖、孤僻和嫉妒

依赖(receptive character)是一种不良的性格倾向，主要表现为凡事依赖他人，对个人的自理能力缺乏信心，遇事祈求他人帮助，生活上寻求父母的保护和照顾。听凭他人支配，被动、屈从、怯懦、贪婪、轻信，具有依赖倾向的个体若得不到及时纠正，发展下去可能形成依赖型人格障碍。

孤僻(autistic)多见于性格内向的大学生，其主要表现是社会行为与心理不能适应环境，不合群，对周围的人怀有戒备心理或厌烦情绪，不能或不愿与人交往，表现沉默、冷漠、退缩，做事喜欢独来独往，疑心重、神经过敏。孤僻的大学生易把不良情绪积聚于身，引起严重的心身疾病。

嫉妒(jealousy)是指与他人比较，发现自己在某些方面不如他人而产生的一种交织着羞愧、愤怒、怨恨的复杂情绪。嫉妒者总把他人在才能、地位、境遇或相貌等方面的优越视为对自己的威胁，因而感到忧虑、愤怒和怨恨，于是往往采用贬低或诽谤他人的手段来维护自己的自尊和虚荣，以求得心理平衡。常潜藏于个体的内心，有严重的危害性，易嫉妒者总是使自己长时间处于压抑和紧张体验中，严重损害到个体的身心健康。

2.2.2 人格障碍

有研究(樊富珉，1997)表明，人格障碍的一般特征为：紊乱不定的心理特点和与人难以相处的人际关系；将自己遇到的困难归咎于命运和别人的错误，把社会和外界对自己不利的条件看作是不应该的，对自身的缺点无所察觉、不改正；自我中心，不能设身处地体谅他人；任何环境中都表现出猜疑、仇视和偏颇的看法，难以改变病态观念；缺乏自知，当行为后果伤害他人时，自己却泰然自若毫无察觉；一般意识清醒，无智力障碍；始于幼年，形成后难以改变。还有研究者(刘力，谭力海，1992)指出，具有人格障碍的人，由于其内心体验背离生活常情，外在行为违反社会准则，所以经常给社会和他人造成损害，给自己带来痛苦。其主要特征是：心理紊乱、与人难处，如偏执、怀疑、自恋、自怜、被动性侵犯等；把自己遇到的一切困难都归咎于命运和别人的错误，认为社会和外界对自己不利的条件都是不应该的，而对自己的缺点却无所察觉，

也不改正；认为自己对别人不负任何责任，对不道德的行为没有罪恶感，对伤害别人的行为不后悔，对自己的一切行为都执意偏袒与辩护；任何环境中都表现出猜疑和认识上的偏颇。

根据人格障碍的不同表现，可将其分为不同的类型，如偏执型、情感型、分裂型、爆发型、强迫型、癔症型、无力型、反社会型或不合群型等。大学生中较常见的人格障碍主要有(乐笑声，1991)：

偏执型人格(paranoid personality) 属于中度到重度的人格障碍，其主要表现为：极度感觉过敏，思想、行动固执死板，坚持毫无根据的怀疑；个体情感冷淡，孤僻独处；对自己过分关心，而又无端地夸大自己的重要性，自尊心极强，却很自卑，对批评特别敏感；过多过高地要求别人，又从来不相信别人的动机和意愿；过高估计自己的能力，失败时常迁怒或归咎于他人；不停地责备和加罪于人；他们在家不能和睦，在外不能与朋友、同事友好相处，别人只好对他敬而远之。

强迫型人格(compulsive personality) 属于轻微的人格障碍，在各种环境下所表现的广泛模式是：过分注意自己的行为是否正确、举止是否适当，因而表现得特别死板，处事缺乏灵活性和弹性；强烈的自制力和自我约束；做事要求完美，甚至因此而妨碍工作的完成；过于关注细节、规则、次序、组织或时间表，反而失去工作重点；要求他人应完全遵照自己的方式做事，或不相信别人而拒绝别人；过度献身于工作，因而放弃休闲活动或友谊；对有关伦理、道德或价值观的事物表现得过于诚实、一丝不苟而毫无弹性。

自恋型人格(narcissistic personality) 属于轻微的人格障碍，其主要表现为：幻想或行为上表现自大，缺乏同情心，对他人的评价很敏感，对他人的批评感觉愤怒、羞耻或侮辱；过分自我关心、自我中心和自尊自夸，常幻想自己了不起、有才学、有美貌；不能接受别人的建议和批评，需要经常受到注意或赞美；相信自己的问题很独特，需要特别对象的了解；专注于充满成功、权力、成就、理想化的幻想中；注重权力的争取，不合理地期待特殊待遇，享受特权；缺乏同情心，不能体会、谅解他人的感受；专注于嫉妒他人的感觉。

回避型人格(avoidant personality) 属于轻微的人格障碍，其主要表现为：对社交感觉不适，害怕负面的评价、害羞胆小；心理自卑，行

为退缩，面对挑战采取逃避态度或无能应付；易因批评或不同意而受伤害；除非受到保证会给予友善接纳，否则不愿与人建立关系；避开或不接触重大的社交或职业活动；在社交场合保持沉默，因为害怕说话不当或表现愚蠢，或无法回答别人的问题而受窘。

依赖型人格（dependent personality）　亦称“虚弱人格”，病态人格的一种。属于轻微的人格障碍，其显著特点是行为依赖、顺从，缺乏自信心和独立性。其主要表现为：自己无法作决定，也无法进行工作或执行计划，自我形象弱，缺乏自信而轻视、贬低自己，总感到自己无助、无能，必须要依靠别人给予过多的指导或保证；温良驯顺，不爱竞争，避免社会压力和人际冲突；依赖他人，退缩被动，容易顺从他人的要求，若所依赖的人不在身边，易产生焦虑和无助感，甚至抑郁，因害怕被拒绝，即使坚信别人错误，仍同意对方的意见或建议，为博取他人好感而愿意做自己不愉快或降低自己身份的事。采取一种被压抑的生活方式，避免自我主张，拒绝承担责任，甚至容忍和希望他人安排自己的生活。是人格发展不成熟的表现，极易因为批评或不同意而受伤害。

戏剧型人格（dramatic personality）　此类型的人格障碍始于青年期，在各种背景下所表现的广泛模式是，过度情绪化及寻求被注意。其主要表现为：具浓厚而夸大的情绪表现，如自吹自擂、装腔作势，过分热情拥抱普通朋友，在轻微伤感的场合无法自制地啜泣等；过分关心自己身体的吸引力，表现为喜欢引起他人的注意和关心、爱虚荣，总希望有兴奋性的事情发生；当自己不是被注意的焦点时，会产生不快；以自我为中心，行为是为了获得立即满足，不能忍受延迟满足；人格不成熟，情绪不稳定，往往由细微刺激引起爆发性情绪，反应过强，表现具有戏剧性。

反社会型人格（antisocial personality）　属于轻微的人格障碍，其主要特征为：行为表现无所畏惧，不顾一切，对人敌对、爱挑起争端、好盛气凌人，时常表现出仇视、恶毒中伤；情绪不稳，常为一时的冲动所左右，以自我为中心，不顾别人的痛苦和社会的损失，易发生违纪行为和不正当的意向活动。

此外，研究者们对健全人格的具体特征和标准进行了各种不同研究。在此基础上，还有研究者对健全人格的培养策略进行了研究。这些都是对健全人格的有益探索与尝试。国内健全人格研究长期以来被

看成是哲学、社会学、伦理学的范畴,并未形成自己的独立概念、理论与方法学体系。近些年来,随着心理学学科的发展以及新时期素质教育需求的日益突出,对健全人格的心理学研究受到越来越广泛的重视。研究成果呈上升趋势,但总的来说数量还有限。我国学者黄希庭、樊富珉等都进行过研究。综观健全人格的心理学研究,不仅在理论上深化和丰富了健全人格问题,而且在实践上对于克服健全人格的泛道德化倾向、建立健全人格教育体系意义重大。

到目前为止,国内有关健康人格的研究理论研究较多而实证研究少。有关的专门研究非常欠缺。关于健康人格的实验研究几近空白。几乎未对健康人格进行过系统论述,更没有成型理论,且学者们对健康人格的解释众说纷纭,无以定论。以往研究缺乏系统性,无法进行因果推论,这也是已有研究的最大缺憾。总结最近一二十年我国心理学领域的健康人格研究,可以看出,在健康人格的理解和概念上,没有形成心理学领域共同认同的界定;在研究方法的选择上,除理论研究外,实证研究主要以问卷法为主,而且横向的共时性研究明显多于纵向的追踪研究;强调数据、实验和临床的实证研究较少,而以思辨、内省、解释及经验总结为主的理论研究较多,且两种研究模式之间缺乏沟通;在研究内容方面,综合性研究较多,而对健康人格某一构成因素的纵深探讨较少;中国健康人格研究的未来趋向将是建立概念共识、强调方法的多元化和历史性追踪研究,并重视健康人格和行为的关系及健康人格的教育训练问题。

3 已有研究存在的问题

综上所述,经过几十年的探索和尝试,心理学研究者们对健全人格问题在理论与实证方面取得了系列研究成果与进展,得到了有益结论,在研究方法上也有不同的尝试,为今后研究奠定了基础,并对教育的开展及社会问题的解决起到了启示作用。这些研究及其发现为我们正确理解健康人格的概念、结构及其形成机制等提供了有价值的依据,对人格理论的建构与完善起到了积极作用。特别是在进行理论研究的同时,编制出的有关测量工具,为研究的客观化、可操作性及可验证性提

供了有力手段。然而,相对于心理学的其他许多问题而言,关于健全人格方面的研究是非常薄弱和欠缺的,虽然这方面研究日益受到重视,但研究总体水平有待进一步提高。且已有研究多数是类似、相近的研究,重复性研究较多,在他人研究基础上有突破、有创见的研究少;小样本、小范围的研究多,大样本、大范围的研究少;问题研究多,影响机制研究、干预研究少,且已有研究所提出的培养策略缺乏可操作性;横向研究多、纵向研究少;专门的、系统研究几乎是空白。尽管前人对健康人格研究作出了许多贡献,但是综观上述研究可以发现,该领域仍存在不少问题与不足,主要表现为以下几个方面:

3.1 概念界定模糊

心理学家们对于什么是健康人格,其内涵和外延等概念性问题没有统一界定,没有相对一致的看法。几乎有多少研究人格的心理学家,就有多少种健康人格的定义,就有多少种健康人格的具体特征描述及标准。概念模糊致使研究者们选择不同的测量工具,因而所得结论仅侧重某一方面,诸研究结果间缺乏联系及可比性。

3.2 研究方法单一

西方心理学家们对健康人格的研究所涉及的问题细致而具体,但在研究方法上多数研究者仍依赖量表法;国内研究一般也都采用问卷法。其余方法如实验法、个案法、投射法等很少使用。有的研究工具缺乏内部一致性与客观效标,使研究信效度受到一定影响。

已有健康人格理论研究和实证研究虽有一定程度的结合与互补趋势,但总体上仍显脱节。强调数据、实验和临床,以自然科学研究方法为主的实证研究与以思辨、内省、解释及经验总结为主,强调逻辑演绎、体系建构和理论分析的人文社科研究方法呈现出分割式的研究态势,致使实证与思辨两大研究模式之间缺乏沟通。特别是实证研究和与实际教育训练紧密结合的理论研究较为零散,未见研究者提出相关的理论模型。

3.3 研究结果矛盾

研究者们根据各自理解编制了各种量表,不同研究者采用这些量

表研究同一问题，很难得出相同结论。从上面的研究综述中不难看出，虽然有些研究得出了较一致结论，但有的研究结果尚待进一步探讨、验证，特别是国内研究中引用国外理论、方法多，结合中国文化背景和国民心理进行深入研究的少，致使有些研究结果相互矛盾。

3.4 缺乏系统研究

由于以往研究未能从理论上对健康人格进行系统分析，整个领域研究显得零散、至今未见有系统的研究。且尚未形成健康人格研究的专门领域，多数研究都是渗透或贯穿于其他问题研究之中。缺乏专门研究，已有研究不够全面深入。

4 小结

目前见到国外一些学者对健康人格的研究，国内这方面的研究相对缺乏，无论是理论还是实证研究均较少。几乎未见有对健康人格的系统论述，没有形成理论模型及专门的测量工具。关于健康人格有许多问题值得深入探讨，例如，中国人的健康人格结构及与其他心理因素的关系；如何构建适合测量中国人的健康人格模型与测评工具；不同年龄层和不同群体健康人格的特点、规律、心理机制及功能如何；怎样在教育实践中完善与培养个体的健康人格；等等。这些都是将来研究的具体方向和值得深入探讨的问题。

第三节 研究构想和意义

1 研究构想

1.1 问题提出

鉴于以上研究综述，究竟大学生健康人格的结构是怎样的？即揭示大学生健康人格的个体差异成为研究者需研究的首要课题。其次，影响大学生健康人格的因素有哪些？表现出哪些特点和规律？特别是

个体在困难、挫折与失败的情境中不同健康人格水平的个体表现有什么差异？大学生健康人格与其他人格特征的关系是怎样的？第三，健康人格对个体产生哪些影响？健康人格是怎样形成的？大学阶段，健康人格的结构、特点可能拥有怎样的关系？最后，在不断倡导创新教育的高校素质教育体系中，应如何培养大学生的健康人格？

1.2 研究目的

本文以文化本位的心理学研究意识为导向，以系统结构假设为出发点，使用多种研究方法和统计技术，对青年大学生健康人格的特点作本土化研究，以期系统地：

(1) 探讨当代青年大学生健康人格的结构；

(2) 揭示当代大学生健康人格的现状与特点；

(3) 分析影响大学生健康人格的种种因素；

(4) 为探讨大学生健康人格的形成过程找到突破口；

(5) 研究揭示大学生健康人格的个体差异，并有针对性地提出教育培养措施及对策。

1.3 研究方法

在研究方法与统计技术上，本研究力图采用多元化研究手段，主要运用问卷法、实验法和个案法，将定量研究与定性分析相结合，对青年大学生健康人格及其有关问题进行系统探索，对研究对象及所得资料进行系统分析。

1.4 研究假设

(1) 健康人格是一个多维度、多层次的开放系统，可以通过研究分析加以揭示；

(2) 大学生健康人格的发展受诸多因素的影响，表现出一定年龄差异、性别差异和学校类型差异；

(3) 大学生健康人格与某些人格特征和变量之间存在密切相关，特别是与成就动机、自信心有密切相关；可以以自信人格为切入点展开具体深入研究；

(4) 个体的健康人格状况存在差异,其形成表现出各自不同的特点;

(5) 健康人格是一种相对稳定的人格状态,亦可以由一层面向其他层面转化、迁移。

2 本研究的意义

2.1 理论意义

国外关于健康人格的研究至今尚未形成专门领域。对最近10年的文献检索与考查发现,关于健康人格的以往研究与论述较为零散,缺乏整合的系统分析。国内有关健康人格的理论研究亦非常欠缺,几乎未见有对健康人格进行过系统论述。本研究拟以上海市高校大学生为切入点,试图通过对当代大学生健康人格的研究,在探讨健康人格概念、结构的同时,建构相关的健康人格理论,在此基础上揭示当代大学生健康人格的特点,从人格心理学角度构建有中国特色的大学生健康人格理论研究框架;并尝试将问卷法、实验法和个案法几种研究方法结合使用开展研究,力求多角度、多侧面地揭示大学生健康人格的特点,这些都是以往研究所欠缺的。因而该研究可开辟大学生心理学研究的新领域,并可在一定程度上丰富健全人格的理论研究成果,对人格理论、自我理论,对中国化的人格心理学理论的进一步完善亦具有一定理论探索价值和意义。

2.2 实践意义

在科技迅猛发展的知识经济时代,日益激烈的生存和竞争环境要求人们必须培养和形成自身的健全人格。高等教育肩负未来建设者和接班人的培养使命,更应重视对人才健全人格的培养。健全人格是个体心理素质的重要方面,更是个体成才、成功的必备条件。青年大学生是未来国家建设和社会进步的中坚力量,对他们健全人格的发展与培养成为当前高等教育面临的一个非常重要的问题。处于青年期的大学生们身体继续发展、生理日趋成熟,自我意识也日益增强,青年期是自我意识迅速发展并趋于成熟的阶段。这一时期自我——主体“我”与客

体“我”的明显分化,是青年期心理发展的重要成果,青年开始注意自己的内部世界,同时也发生了心理性断乳,即要求摆脱对父母的依赖而独立。其主体我开始观察、评价、监督和调节自己,也逐步能够改造自己、教育自己,所以大学时期是人格的第二次重建期。Ausubel(1954)把青年期称为人格再造期。此外,青年大学生的自我认识更具主动性和自觉性,并具有更高的水平,其自我评价也更符合实际。这一切使青年对自己有了全新的认识、体验和控制。大学阶段是大学生即将就业、步入社会的关键阶段与最后储备期,也是其价值观形成、树立自信、培养健康自我与健全人格的重要时期。这一时期人格能否形成、稳固,直接影响到大学生的就业、生活态度乃至今后整个人生。从这个意义上讲,此阶段比任何时期均更为关键和重要,特别是在强调创新教育、推进大学素质教育的今天,对大学生健全人格的研究、培养就更具实践与现实意义。因此,对青年大学生健全人格问题的研究,既是青年心理学、教育心理学和学校心理学的重要课题,也能为青年行为问题的深入研究、为当前的教育实践提供心理学依据,具有重要实践意义和价值。本研究的意义具体表现在:

(1) 本课题系统研究健康人格的概念、结构及其特点等,力图从理论上构建具有中国特色的健康人格研究框架,将丰富健全人格的理论研究,增加对人格的全面认识。并进一步丰富大学生心理学、青年心理学等领域的内容。

(2) 通过对青年大学生健康人格的系统研究,能更深刻地了解和揭示大学生的发展特点,对人格的差异研究、发展研究结果加以充实和验证,在丰富实证研究成果的同时,对其他相关领域研究,如大学生创业教育、心理卫生、再就业等,也有重要实践意义和启示作用。

(3) 本研究综合运用问卷法、实验法与个案法,研究方法上的多样化将从多层面、多角度揭示大学生人格的特点,为研究的深入与客观化提供了新的研究思路和方法,具有积极的现实意义。

(4) 在当今日益重视合作与交际的时代,健康人格是影响个体事业成功、交际与合作的重要因素。本研究对促进交际合作及个性化成才亦具有积极的现实意义。

(5) 青年期是大学生价值观、自信心定型的重要时期,促进其形成

稳固坚强的人格利于他们成功、成才，因而本研究对人力资源开发和维护大学生心理健康都具有重要理论和实践意义，对培养人格健康的创新创业人才、促使大学生早日做好择业就业准备、和谐融入社会也具有重要的战略意义。

第二章
健康人格与自信的理论建构

本章试图通过对上海市高校大学生的人格问卷调查与访谈，初步构想出健康人格的系统模式；在此基础上通过文献法收集相关的理论与实证研究材料进一步探索、验证健康人格的理论模型，以便于下一步的深入研究。

第一节　健康人格开放式问卷调查

1　目的

通过实际调查了解当代大学生对健康人格的概念及构成因素的理解和认识，以界定健康人格的内涵与结构维度。

2　方法

随机抽取上海理工大学本科学生 59 人作为被试，年龄 18—24 岁，专业包括管理科学与工程、光信息科学与技术、会计学、金融学、环境工程、印刷工程、编辑出版学、公共事业管理等，被试男女比例相当。

编制包括三个问题的《健康人格开放式问卷》（见附录），于 2008 年 9 月对被试进行调查。让学生在课堂上以纸笔回答，作答时间不限，事后访谈学生和教师以了解学生对问卷的反应情况及是否如实回答。共收回有效问卷 55 份。

3 结果与分析

采用内容分析法对问卷结果进行归类整理，具体结果如下。

3.1 问题一

“在你看来，什么是健康人格？有什么标准或尺度？”

对问题1的典型回答集中在以下方面：

3.1.1 认知方面

(1)“能够有正确的世界观、价值观”，“有自己的理想”，“拥有正确的世界观、人生观、价值观”，“有一定的人生追求和生活理念”，“有一定文化道德修养”，“有理想、有追求、有信仰”，“合乎社会道德规范”，“对待人生积极向上”；

(2)“对事物有正确的判断”、“有主见”、“思想成熟”、“坚定的信念”、“客观地认识自己和世界”、“思想积极、不悲观”，“积极上进的思想”，“对事物的认识不偏离正常范围”等。

3.1.2 情感方面

“日常生活中情绪稳定”，“能很好地控制自己的情绪”，“情绪稳定”，“情商较高”，“健康的情绪”，“有爱有恨”，“热爱生活”等。

3.1.3 意志方面

(1)“有独立思考、判断并作出决定的能力”、“能够独立处理面对的问题”，等等，可归纳为“独立性”；

(2)“能够自觉认可并遵守道德规范和法律规范”，等等，可归纳为“自觉性”；

(3)“做事、说话、思想在一定的范围内”，“处事不惊”，“有良好的自控能力”，“镇定、冷静”，等等，可归纳为“自制力”；

(4)“勇于面对困难和挫折”，“积极面对生活中的挫折困难”，“有一定承受压力和挫折的勇气和能力”，“勇敢、有毅力”，“不怕困难”，等等，可归纳为“坚韧性”。

3.1.4 性格方面

“对人对事的态度不极端”，“能客观看待和对待事物”，“具有良好

的性格特征”,“能全方位考虑问题、积极向上的一种生活态度”,“具有完善的性格品质,既开朗又能冷静地思考”,“开朗大度”,“自信,积极面对生活和工作”,“处事积极”,“凡事往好的方面想”,“客观地对待事物”,“良好的习惯和性格”,“积极向上的生活态度”,“善良”,“正常的性格品质”,“自信且积极乐观”,“有一定自信心”,“乐观、开朗”,“积极的人生态度”,“孝顺”,“待人真诚”,“宽容”,“所有优良性格特征的集合”,“性格中没有损害个人及他人利益的方面”,“可以冷静沉着地应对事物”,“宽容温和地对待他人”,“待人处事和善”,“合群”,“有良好的性格”,“信守承诺”,“性格不偏激”,“豁达”,“善良”等。

3.1.5　气质方面

“具有优秀的气质”,“有领袖气质”,“有一种能够感染他人,使人如沐阳光下的精神品质”,“有良好的气质”等。

3.1.6　能力方面

“人际交往能力强,受欢迎程度高”,“有领导才能、团队精神”,“有良好的认知能力和行动力”,“有竞争能力”,“社交能力”,“自我调节心理和行为的能力”,“有良好的抗压能力”,“有良好的完成任务的能力”,“良好的适应能力”,“独立完成某项工作的能力”等。

3.1.7　行为方面

“能采取积极行动调控自己以适应环境”,“不卑不亢”,“善于交际”,“做事周到”,“能很好地与他人相处”,“突发状况或负面事件时表现得当”,“行为举止正常”,“主动参与各种活动”,“与他人相处融洽”,“无超出道德、伦理范围的怪异行为”,“行为具有较强的规律性,能为人们所普遍认同与接受”,“行事可被预测,被他人认同,说到做到”,“任何行为表现都控制在一个可接受的范围内”等。

3.1.8　身心方面

(1)“心态较健康、积极向上”,“心态乐观、开朗”,“乐观的心态”,“良好的心理状态”,“有上进的心态”,“积极的心态”,“健康的心态”,“心理须有一定的承受力”,“心理素质优秀”,“心态平和,积极向上”;

(2)“身体健康”,“有强健的体魄”;

(3)“生理和心理都处于健康状态”,“个人心身发展健康”,“心理和生理上都正常”,“心理、身体都健康,无精神障碍类疾病”,“身心健康”。

3.1.9 综合方面

“就是不片面的人格”，“有鲜明的个性、明显的性格特征和独特的思维方式”，“给人以亲近感”，“对人的性格气质的评判”，“人格发展全面、健康”，“能否符合当时社会人们对‘真善美’的具体要求”，“用有良好的品格”，“积极面对生活中遇到的一切问题，能从多方位处理事情，不极端、偏激”，“拥有绝大多数人不一定有的好的品性的总和”，“自尊、自强、自信，有爱心和忍耐力，有魄力”，“有献身精神”，“自尊并尊重他人”，“积极生活”，“品质高尚”，“有合作精神”，“没有心理障碍”，“没有明显的心理缺陷”，“能够适应群体社会生活”，“懂得感动与爱”，“独立自主”，“心理正常，无精神问题或疾病，不偏激”，“有健康的心理”，“没有心理问题”，“不自卑、不骄傲、不变态”，“不骄不躁、不气馁”，“处于一种相对平衡状态”，“心理健康”，“人格没有大缺陷”，“有原则、有素质”，“健康完整，与病态心理相反”，“积极向上、心理健康”，“即心理健康的人的人格”，“人格没有缺陷，没有心理疾病或心理问题”，“能应付一切情况的状态”，“没有消极的心理”，等等。

此问题设置的目的在于探查受试者对健全人格的正面看法，是基于个体自身的已有经验和认识得出的对健全人格涵义和标准理解的诸多方面。

3.2 问题二

“在你的心目中，那些人格健康的人有哪些具体表现或特征?”

对问题 2 的典型回答集中在以下几个方面：

3.2.1 人生态度方面

“笑对困难”，“面对生活积极向上”，“对未来充满希望”，“以积极的态度看问题”，“积极向上、崇尚光明”，“用包容心面对世界”，“成功面前保持冷静”，“坚定的信念”，“有一定的事业心、责任心”，“有上进心”，“对未来有信心”，“乐观向上”，“积极奋进”，“积极乐观的生活态度”，“良好的生活方向和目标”，“生活态度积极，生活方式良好”，“热爱生活”，“有社会责任感”，“有献身精神”，“有明确的奋斗目标”，等等。

3.2.2 人际交往方面

“乐于与人交流”，“对人宽容”，“容易与人相处”，“协作能力强”，

“博爱”,“与人交流沟通十分自如”,“不仅善其身,还会带动他人发展改善”,“善交际”,“沟通交流无障碍”,“有良好的人际关系”,“合群”,“有要好的固定的朋友”,“会表达自己聆听别人”,“自爱并关爱他人”,“不以公谋私”,“关心他人”,“友善,有合作精神”,“愿意信任他人”,“与人和善”,“有许多朋友”,“与他人关系融洽甚至密切”,“热心助人”,“友好待人”,“给别人带来光明”,“为人处事谨慎成熟”,“尊重他人”,“良好的与人交流、沟通和合作的能力”,“有超强的人格魅力”,“能带领团队解决复杂的问题”,“能够正确处理自己和他人之间的关系”,“会用自己的力量去帮助别人和社会”,“帮助周围人缓解紧张”,“不打击报复”,“出众的交往能力”,“能敞开心扉,拥有好友,和别人分享经验”等。

3.2.3　意志行动方面

（1）“对要做的事情坚持不懈”,“所有不快的事都能很快调节过来”,“承挫能力强”,“有毅力”,“有忍耐力”,“坚韧”,“面对挫折不气馁”,“面对困难不放弃”,“执著”,“坚强”,等,可归纳为“坚韧性”;

（2）“做事主动积极”、“做事认真”,“能够正确地面对挫折”,“有一定变通能力”,“明确的目标”,“行动力强,敢于创新,勇于奋斗”,“有积极进取的行为”,“行为独立”,“承担任务与责任”,“有创新、探索精神”,“不随波逐流”,“独立自主地处理各种面临的问题”等,可归纳为“独立性”;

（3）“行为不偏激”,“对待任何事情都坚持自己的原则”,“不走极端”,“行为正常”,“懂得控制自己”,“有很好的自我控制力”,“能控制自己的思想和情绪”,“无极端行为”,等等,可归纳为“自制力”;

3.2.4　性格特征方面

“自信”、“真诚”、“乐观开朗”,“豁达”,“积极”,“性格开朗”,“善良”,“正直”,“亲切”,“镇定”,“有自信心”,“自尊”,“谦虚”,“谨慎”,“有原则,坚持自我”,“坚强”,“冷静”,“幽默”,“不卑不亢”,“性格较好”,“和蔼可亲”,“光明磊落”,等等。

3.2.5　品行道德方面

“乐于助人”,“拥有良好的品质”,“继承传统美德”,“自身修养良好”,“为人诚实正直”,“诚信”,“优良品格和做人原则”等。

3.2.6 认知过程方面

“思维活跃”,“易集中注意力”,“原则问题上固执己见”,“能够多方面考虑问题”,“睿智”,“生活丰富充实”,“思维敏锐超前”,“有自我判断能力”,“对事物有自己的看法”,“有丰富的知识”,“换位思考能力”,“优秀的气质”,“能把宽泛的事物抽象化”,“看问题冷静、客观和全面”,“有美的发现力”,“有创造力”,“处理事物周全”.“善于接受新事物”等。

3.2.7 情绪情感方面

“情绪稳定,不会大起大落”,“有较强的包容性”,“情绪表现正常”,“情绪相对稳定”,“喜怒常不形于色”。

3.2.8 心理生理方面

“心理健康”,“心态平和”,“对事有正常的心态”,“心态健全”,“心理独立”,“以积极心态面对学习、生活和工作”,“身体健康”等。

个体行为在一定程度上体现了其人格健康的状况,因此,设置问题2的目的在于通过受试者对“他人”健全人格行为表现之了解,从侧面发掘健全人格的典型表现,探查大学生对健全人格的相关看法。

3.3 问题三

“你认为,一个人怎样才能具备健康的人格?”

对问题3的回答集中在以下方面:

(1)“学习积极面对生活”,“找到明确的人生目标”,“乐观面对生活”,“积极的人生态度”等,均属于“生活态度”方面;

(2)“学习独立思考问题”,“培养敏锐的洞察力”,“培养分辨是非的能力”,“勇于接受新鲜事物”,“培养独立能力”等,均属于“认知能力”方面;

(3)“学会尊重他人”,“多与人交流沟通”,“了解关心社会,尽可能帮助他人”,“和谐的人际关系”,“多和别人打交道”,“与他人相处融洽”,“多交友,参加各种社会活动”,“多与人接触”,“给人带来积极正面的影响”,“与人沟通的技巧”,“有敢于直谏的朋友”,“接触不同的人”,“与不同层面、领域的人交朋友”,“与健全人格的人多交流多学习”,“多接触群众”,“向好友倾诉”,“宽容容忍他人”,“向亲朋好友或心理医生咨询”等,均属于“人际关系”方面;

（4）“了解并遵守道德规范”，“形成正确的价值取向”，“形成良好的品格”，“树立正确的人生观、世界观、价值观”，“增强思想道德修养”，“良好的价值观”，“坚持自己的原则”等，属于“价值观”方面；

（5）“保持乐观心态”，“培养稳定的心理素质”，“积极的心态最重要”，“个人心理正常”，“平和地对待生活”，“心理健康”等，属于个体“心理健康”方面；

（6）“良好的家庭教育”，“家庭环境和谐”，“从小培养”，“父母言传身教”，“家庭的培养”等，属于“家庭教育”方面；

（7）“良好的个人修养”，“努力学习”，“磨炼意志”，“锻炼体质”，“锻炼自身的胸襟”，“多看书学习充实自己”，“具有他人没有的特殊才能”，“拥有不懈追求理想和目标的信念和勇气”，“身体健全”，“善于学习、博古通今”，“加强体育锻炼、加强意志考验”，“读万卷书行万里路”，“多读书多思考”，“提高综合素质和能力”，“充实自己的生活”，“积极投入工作和学习中”，“培养广阔的视野和坦荡的情怀”，“在挫折和压力中成长”，“保持活力”，“有意识地完善自己的个性、气质、性格等”，“拓宽知识面”，“多读名人传记，从成功者身上学会优良的品格”，“多运动排解压力”，“通过阅读来丰富自己的心智和经历”，“品读好书”，“社会实践，经历失败与磨难”，“锻炼自己的抗挫折能力”，“多看书读报”，“用知识充实自己”，“多实践”，“保持身心健康”，“个人的努力”，“多看励志类书籍”等，均属于“自我修养”方面；

（8）“和谐的生活环境”，“成长环境健康”，“多与外界环境接触”，“从生活中汲取成功经验”，“融入生活”，“好的、健康的生活环境”，“正常的生活环境”等，属于“生活环境”方面；

（9）“拥有善以待人的性格”，“通过自身努力，改变自己性格中的缺点”等，属于个体“性格”方面；

（10）“学习别人先进的榜样”，“观察那些人格健全的人是如何处理问题的”，“向人格健全的人多学习多观察”，“与健全人格的人在一起”等，属于“榜样学习”方面；

（11）“社会教育正确”，“社会的培养教育”，“积极投入社会”，“良好的社会环境”等，属于“社会教育”方面；

（12）“提供良性的学校氛围”，“加强文化知识教育”，“丰富的科教

知识是基础”,“学校的培养与教育”,“良好的教育”等,属于“学校教育”方面。

对问题3的回答表明,“人格发展全面、健康”,“人格没有缺陷”,“人格健康完整”是大学生理解的健全人格的核心,他们认为一个人只有“积极地面对生活”,通过良好的家庭教育、学校教育和社会教育,并在此基础上“通过积极的自我修养”、付出积极的意志行动,才能真正拥有健康完善的人格。

4 小结

对大学生健康人格开放式问卷调查结果的内容进行分析,揭示出当代青年大学生从自己的日常经验与体验中得出的关于健康人格的通俗理解与一般认识。从上述结果与分析中可以看出,大学生所理解的健康人格范围较广,包含个体知、情、意、行的各个方面,也渗透了当前大学教育中德、智、体、美诸教育内容的各个维度。特别是对与大学生自身学习和生活联系较为密切的“自信”和“自尊”层面更为看重。他们既看重“学习能力强”、“社交能力”、“言语表达能力”、“敏锐的洞察力”,“分辨是非的能力”,“勇于接受新鲜事物”,“换位思考能力”,“看问题冷静、客观和全面”,“有美的发现力”,“有创造力”,“处理事物周全”,“善于接受新事物”等认知能力特征,又看重“意志坚强”、“能够独立处理面对的问题”、“做事主动积极”、“自制力”等稳定的人格特征,对“乐于与人交流”,“对人宽容”,“容易与人相处”,“能够正确处理自己和他人之间的关系”,“守信用”,“有责任感”,“坦诚直率”等人际评价特征也较为看重。此外,对人格整体上的肯定与确认以及性格和情感方面的正面、积极认知也是大学生关注的健全人格的重要方面。

总之,开放式问卷调查结果表明,“人格发展全面健康”是大学生理解的健康人格的核心,也是健康人格者的核心行为表现,其中既包含个体人格整体上“健康、完整”,也包含个体就某些具体方面(能力、人际、意志、品德、身体、性格、气质、情绪等)的“完善健康”。他们认为一个人只有“积极地面对生活”,通过良好的家庭教育、学校教育和社会教育,并在此基础上“通过积极的自我修养”、付出积极的意志行动,才能真正

拥有健康完善的人格。

通过开放式问卷从大学生实际学习与生活中收集到的关于“健康人格”看法的经验资料能够为进一步研究与验证提供一定的事实依据。

第二节　健康人格的系统构建

1　系统建构原则

系统论原则是现代科学的一种方法论，对心理学研究具有重要指导意义。健康人格作为一个开放、动态的整体系统，也存在层次、等级之别。因此健康人格研究同样需要以系统分析为指导、将系统论作为方法论原则来开展研究。具体地讲，系统分析包括整体性原则、等级结构性原则、动态性原则和环境适应性原则。

首先，整体性原则是系统分析的首要原则。即健全人格是一个有机整体，由诸多子系统和要素组成，这些要素彼此联系，形成一个合理序列。诸子系统可以统一到健全人格的整体系统中，离开健全人格系统的整体协调，这些子系统及相互作用将失去意义。

其次，系统分析的第二条原则是等级结构性原则。即应视健全人格为一种有序列、有组织与结构的构成物。系统内部子系统、次子系统与要素不仅有纵向的联系和关系，而且有横向的联系和关系；同时还体现在它们对系统整体功能的“贡献”程度上。遵循这一原则进行分析，健全人格是一个多维度、具有层次结构的心理构成物。可以分成若干子系统。其中子系统又可以划分为更小的次子系统。健全人格研究正是通过系统、子系统、次子系统和更加具体的次子系统的这种结构层次充分体现系统分析的等级结构性原则的。

再次，动态性是系统分析的第三条原则。健全人格并非与生俱来的，是个体在不断的社会实践中、于长期生活体验意义整合基础上逐步形成的；同时，形成之后又不是一成不变的。因此健全人格的形成是一个动态过程。虽然个体在某一时期确实存在相对稳定的人格特征或状

态，但就个体发展而言，其人格系统的静态是相对的，而动态是绝对的，它总是呈现一种相对的稳态而绝对地处于动态变化过程中的。只有对健康人格进行动态性分析，才能恰当地揭示其内涵及与其他人格系统的多元复杂关系。

最后，根据系统分析的第四条原则——环境适应性，还应该把个体的健全人格看作一个开放系统，它是不断与环境及其他系统发生交换关系的系统，应考虑环境因素与个人的具体生活实践对健全人格心理系统的建构作用。

总之，系统分析的诸原则是相互联系的，在对健全人格进行系统分析时应把这些原则联系起来加以考察，力求全方位、多角度地揭示其系统内部的层级构成与特征。

2 健康人格系统的理论分析

基于上述开放式问卷调查的结果分析与归纳，并参照前人的研究成果，可以把健康人格视为一个具有复杂结构的、多维度多层次系统。该系统具体构成分述如下：

(1) 自尊(self-esteem)：是对个人自己的情感和评价，是在对待自己的态度中表现出的自我价值判断(Coopersmith, 1967)。它是对自我概念的评价部分(Fleming & Courtney, 1984)。《张氏心理学词典》中将自尊解释为个体对自身的感受，对自己有价值感、有重要感，因而接纳自己、喜欢自己。朱智贤在《心理学大辞典》(1991)中认为自尊是社会评价与个人自尊需要关系的反映，个人生活在群体中总希望在其中占有一定地位、享有一定声誉，得到良好的社会评价。当社会评价满足个人的自尊需要时便产生肯定的自尊感，它促使人积极向上，以追求实现更高的社会期望，但如果就此而自以为是、沾沾自喜，则可能走向反面。《心理学大辞典》(林崇德、杨治良、黄希庭，2003)指出，自尊是人格自我调节结构的心理成分，是个人基于自我评价产生和形成的一种自重、自爱、自我尊重、并要求受到他人、集体和社会尊重的情感体验。认为自己有价值、重要，因而接纳自己，喜欢自己。个人在社会生活中，对客体自我和主体自我的认知和评价而产生的这种正向的情感体验，

意味着自己尊重自己，不向别人卑躬屈膝，不愿让别人看不起，更不允许别人歧视、侮辱自己。自尊有强弱之分，过强成为虚荣心，过弱则变成自卑，这两种极端对个体的发展均有不利影响。

自尊是个人要求社会、集体和他人尊重自己，尊重自己的社会地位和荣誉的心理倾向（黄希庭、郑涌，2000）。它和自我接纳、自我肯定、自我赞许等个人情感密切联系，是个体性格结构中的可贵品质。自尊心能使人采取积极的生活态度，成为推动人不断进取的巨大动力。缺乏自尊心的人往往会妄自菲薄、甚至自暴自弃，在与他人交往时也常常会发生困难，产生孤独感，对成就、荣誉和地位等要求水平也会降低，进而丧失积极向上的勇气和决心，变得不求进取、意志消沉。自尊是个体健全人格的坚实基础和重要组成部分。

（2）自信（self-confidence）：自信是一个多维度多层次的心理系统，是个体对自己的积极肯定和确认程度，是对自身能力、价值等作出正向认知与评价的一种相对稳定的人格特征（车丽萍、黄希庭，2002）。林崇德、杨治良、黄希庭主编的《心理学大辞典》认为自信是个体由对自己能力、品格和力量等的肯定评价而产生的信任自己的情感。作为一种个人素质，是个体成长和成才不可缺少的。自信心强的个体，能对自己所知所能及各方面的特性作出积极评价，坚信自己的判断而很少从众，其获取成功的可能性较自信心弱者大，不过也可能在其面临的问题超出其认知范围而难以判断时自信减弱，乃至发生从众行为。我们曾对自信进行了较深入的系统研究，并对自信系统作出以下具体划分：

① 整体自信（whole confidence，简称 EC）：是类化的自信，抽象程度较高、比较稳定，反映了个体长期维持的一种基准水平，但较为模糊，体现了受试者对其个人能力等的整体认识与态度。

② 学业自信（school confidence，简称 SC）：用以表示受试者对其学业方面，诸如学业成就、学习能力、学习行为、学习策略等的肯定和确认程度。

③ 社交自信（social confidence，简称 SO）：反映受试者在其社会交往（包括家庭、学校、社会）中的胜任感与价值感。

④ 身体自信（physical confidence，简称 PH）：表示受试者对其外表体型、身体技能、健康状况等方面的正向态度。

⑤ 品德自信(moral confidence,简称 MC):用以表示受试者对其个人品质、品行、道德价值等方面的肯定与确认态度。

⑥ 性格自信(character confidence,简称 CC):用以表示受试者个人对现实的稳定态度和习惯化了的行为方式的肯定与确认程度。

⑦ 特长自信(speciality confidence,简称 SE):用以表示受试者对个人学业以外的文体活动、兴趣活动等的肯定和确认程度。

自信是一个复杂心理结构,也是有组织的有机整体。即整体自信来源于一般自信的整合,是自信系统的重要组成成分,体现了系统的整合功能。从实质上看,具体自信应是整体自信的支持因素,更多地体现了系统组成要素的功能,两者密不可分。就大学生这一特定群体而言,我们结合对大学生的实际访谈和向有关部门(如学生处、团委等)负责人的直接调查及具体研究实施的实际可能性,选择对大学生学习和生活影响最大、关系最密切的三大方面,即学业、社交和身体作为具体自信的主要内容,其他方面均归人整体自信层面,从而建构出由整体自信、学业自信、社交自信和身体自信四个层面组成的大学生自信系统模式。为简洁描述自信诸维度与层次间的关系,以下给出自信系统的层次结构模式,如图 2-1 所示。

人生逆境十之八九,一个人在学习、工作和生活中不可能一帆风顺。有的人一遇挫折和失败就灰心丧气、怨天尤人,情绪低落,甚至惊慌失措、彻底崩溃;有的人则认为"胜败乃兵家常事"、"失败是成功之母",并能从中吸取经验教训。面对挫折与失败,两种人的行为表现截然不同,关键就在于其自身有无坚定的自信心。坚强的自信能给人以顽强的毅力,可以使人们最大限度地发挥其聪明才智,蔑视困难和失败。培养自信的关键就是要肯定自身的价值并学会客观地分析自己,既要看到自己的长处,也要了解自己的短处。自信对人类知、情、意、行诸方面都有一种弥漫性的影响,有研究(Wells & Marwell, 1976; Wylie, 1974)表明,自信的个体差异不同程度地影响着竞赛、吸引、归因、就业等多种领域内个体的心理和行为。此外,作为稳定的人格特质,自信还深刻地影响着人的心理健康及健全人格的形成与发展。可以说,自信是健全人格的核心和本质特征,也是其必不可少的重要组成部分。

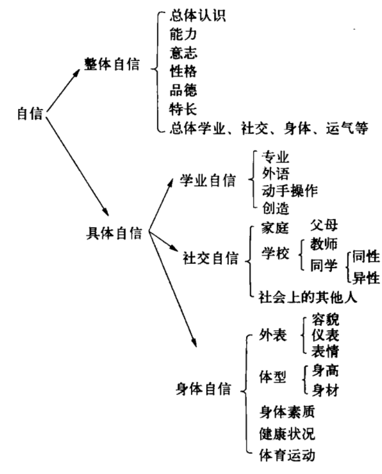


图 2－1　自信系统的层级结构图

(3) 友谊(friendship)：人际关系(interpersonal relation)是人与人之间在交往过程中产生和发展的心理关系。涉及情感、认识和行为三方面。渗透于社会关系的各个方面，受社会关系的制约。其建立主要取决于以下五个方面：互动双方的社会需要是否得到满足；能否现实地认识自己，正确认识别人；相互交往是否有满足感；能否维持自己的完整；是否相互吸引。其中时空上的接近和人际间的相互吸引是两个基本条件。有接近而相识，因交往频率高而相互了解，再加以相互吸引，彼此相悦，就能形成亲密的友谊。友谊是人际关系中最宝贵的纽带，是社会文化历史发展的产物、一种高级情感。在个体情感稳定、生活技能学习、新行为模式确立及人格形成等方面起着重要作用。其性质、内容与特点，是青少年社会化的重要标志，即一个人的友谊观体现他的人生观、世界观与对生活的追求。从人际吸引开始，其维持与深化

有赖于思想基础、价值目标与有社会意义的活动的共同性及彼此的人格魅力。

人际关系对个人的工作、学习、生活，以及对群体、组织和社会均有深刻影响。良好的人际关系能形成集体凝聚力；提高人们的工作热情和效率；有助于人们的身心健康，能使人获得友情和支持、信任和尊重、社会承认和自我价值以及社会安全感。失调的人际关系能使人在社会交往中遭受挫折，不仅影响工作，而且有损身心健康。个体正是通过与他人的人际交往培养和建立友谊，同时锻炼和提高自身的社会交往能力、形成友谊感的。社交能力(social skill)是在社交场合显示适当反应的习得能力，能使人的行为既在最大限度上有利于自己又不损害他人。其缺乏同心理障碍可以互为因果：原发性社交技能的缺乏，会导致拒绝、社会隔离等心理障碍；反之，心理障碍使人刻板、拒绝，从而导致社交行为退缩和继发性社交技能缺乏。不论何者为因、何者为果，社交技能的系统训练都可导致病人病情的改善。能够建立并获得友谊是人格健全的重要标志。

(4) 自立(self-support)：健康的人格要求个体要有自立(self-support)精神，要富有责任心和行为承担力。可以说，具有勇于接受时代挑战和推动社会发展与变革的行动力和责任心是人格健全的重要表现。责任心使人能自觉、主动、积极地尽职尽责，当一个人完满地尽到自己的责任时，就会产生满意、愉快的情感体验，相反如果没有尽到自己的责任，则会深感不安和内疚。有了责任心，个人的价值才会得到充分、合理的体现。一个人格健全的人，理应具有较强的社会责任感和为国家繁荣、民族富强贡献才智的内在要求和责任心，理应具有勇于为改革开放和现代化建设服务加力的行动力和承担力。如果缺乏自立这一人格素质，个体就无法面对或承担时代和社会赋予的使命与挑战，因而也就不能说这个人的人格是健全的、其人格素质是高的，心态是积极的。独立(independence)是一种个人在未被强制的情况下自觉自愿地行动的心理倾向，自立的人不但善于行动，而且善于思考。与此相反的品质是依赖，依赖性强的人做事往往不切实际地期待他人的帮助，这是人格不成熟的表现。当今世界科技迅猛发展、社会生活日益变换，一个人只有具备自立精神，才能创造性地处理和应对纷繁复杂的现实问题，

也才能真正使自己的人格日趋健康与完善。

（5）自制（self-control）：自制是指一个人自觉地调节和控制自己行动的品质。自制力强的人，能够理智地控制自己、能够理智地对待和处理周围的人和事，即使身处危险和紧张状态时，也不会意气用事，仍然能够保持镇定，克制内心的恐惧与紧张，他们能够控制和调节自己的情绪与心理状态，始终保持心理健康的良好状态，并能够正确地引导自己的人格向健康、完善的方向发展。

（6）创新意识（creative consciousness）：创新就是超越，就是敢于走前人没有走过的路，做前人没有做过的事。要迎接知识经济的挑战、赶上世界科技进步的步伐，就必须依靠创新、坚持创新、勇于创新。这就要求我们所培养的人才首先要具有坚实、牢固的创新意识，是否具有知难而上、执著向前、不达目的不罢休的意识和品质，将直接影响人们的创新能力和创新行为。如果青年大学生缺乏创新的意识，遇事畏首畏尾、没有开拓精神，那就难以拥有挺立潮头、影响时代、引领社会的精神气质，也难以承担社会和时代赋予的发展、开拓、超越的历史使命。因此，树立创新意识、培育创新能力，是我国高等教育的当务之急，也是大学生健全人格的应有素质和组成部分。

人格是一个人的精神面貌和心理状态的集中反映，健康人格则是人各方面素质的整合与整体形象的提升。它不仅要求有良好的心理品质、积极进取的人生态度、独立自主的生命意识，更要求有追求人生至高境界、达到真善美和谐统一的坚定信仰与层次。探讨和研究健康人格的层次与结构，其目的即在于引导人们特别是青年大学生不断加强自身的人格修养，有针对性地提升自己的人格素质与层次，以培养和塑造自己的健康人格。

第三节　自信的理论建构与量表编制

我们依据现代科学方法论——系统论原则，对健康人格系统加

以理论建构与分析，把健康人格视为一个具有复杂结构、多维度多层次系统，提出该系统具体构成成分包括自尊、自信、友谊、自立、自制、创新意识等内容。其中自信是健康人格的核心和本质特征，也是其必不可少的重要组成部分。因此，本研究拟以"自信"作为健康人格研究的切入点和突破口展开更为具体深入的实证研究与探索。

大学生自信的结构模型因素探析

1 方法

1.1 研究方法选择

(1) 本研究对自信采用5点自评式量表进行团体施测，并采用谈话法作为辅助方法。

(2) 以随机抽样法选取被试，尽可能考虑性别、年级、学科等变项的平衡，以保证研究的代表性。

1.2 预试问卷编制

预试题目的来源主要有：(1) 根据自信的概念性架构和开放式问卷的分析结果，有系统地撰写题目；(2) 参照黄希庭、杨雄的《青少年自我价值感量表》(SW)、自尊量表 The Self-Esteem Scale (SES) (Rosenberg, 1965)，自尊调查表 The Self-Esteem Inventory (SEI) (Coopersmith, 1967)，田纳西自我概念量表 Tennessee Self-Concept (Roid, Fitts, 1988)，自卑感量表 The Feelings of Inadequacy Scale (FIS) (Janis, Feld, 1959)，个人取向调查量表 Personal Orientation Inventory (Shostrom, 1966)，德克萨斯社会行为调查问卷 Texas Social Behavior Inventory (Helmreich, Stapp, Ervin, 1974)，个人评价问卷 Personal Evaluation Inventory (PEI) (Shrauger, 1990)，躯体自信量表 The Body-Esteem Scale (Franzoi, Shields, 1984)；《卡特尔16种人格因素问卷》(16PF)、《青年性格问卷》、《明尼苏达多项人格调查表》(MMPI)等的有关题目；(3) 参阅一些通俗测验《认识自我的艺

术——心理自测百题》、《预测我的人生》、《你了解自己吗——自我人生测试》等的有关题目，拟定出本研究使用的大学生整体和具体自信问卷的预试题项。

为了使问卷结构合理、通俗易懂，先请专家对问卷进行修改，然后在大学让大学老师与学生在不改动题项内容的情况下，找出表述不清、难于理解或有其他问题的题项，对其进行修订。最后拟定的大学生自信预试问卷包括 97 个题项，其中包括整体自信 32 题，具体自信 65 题（见附录）。为了避免答题定势的影响，问卷中有 18 个项目采用了不同陈述方式（逆向题），在计分时作相应分数转换。

为便于施测，将这些题项混合、随机排列，构成《大学生自信问卷》。在施测中让被试根据自己的实际情况评定与各题项的符合程度，由“完全不符合”至“完全符合”分别给予 1—5 分。预试问卷构想维度见表 2-1。

表 2-1　大学生自信问卷的构想维度及观测题项数

维度划分	整体自信	具体自信		
		学业自信	社交自信	身体自信
题项数	32	24	20	21

1.3　统计方法

用 Spss 13.0 for windows 2003 软件包和 Lisrel 8.30 for windows 软件包分别对数据进行统计分析。

1.4　研究对象与实施

本课题的研究对象是当代中国的青年大学生，限于研究的人力、物力和财力，本次调查研究只选择西南地区重庆市部分大学生作为测查对象。其中包括重点大学（重庆大学、西南师范大学）和非重点大学（西南农业大学、重庆师范学院）的大学生。

预试的被试由西南师范大学一至四年级本科生 389 人构成。具体被试结构见表 2-2。

表 2-2　预试有效问卷被试构成

学科＼年级		一		二	三		四	合计
文　科	男	16（外语）	20（历史）	23（中文）			30（教育）	89
	女	20（外语）	14（历史）	43（中文）			16（教育）	93
理　科	男			22（生物）	38（数学）	16（电教）		76
	女			30（生物）	34（数学）	30（电教）		94
合　计		70		118	118		46	352

预试的问卷调查由研究者亲自主持每次测量，统一指导语，以班级为单位进行团体测量。

2　结果与分析

首先对问卷调查进行回答完整性与真实性的检查，问卷回答不完整予以剔除、作答有明显反应倾向的问卷予以剔除。结果共剔除 37 份，保留有效问卷 352 份。

2.1　项目分析

项目分析之主要目的在于求出问卷个别题项的临界比率（critical ratio，简称 CR 值）。进行鉴别力分析（鉴别力分析取高分组人数与低分组人数各占总人数的 27%）及各题项与量表总分之相关分析，作为正式量表选题之依据。具体分析结果见表 3-3。根据项目分析结果，将决断值（CR）未达 0.01 显著水准的题项及与量表总分相关系数小于 0.20 之题项予以删除。结果共删除 9 题，余 88 题。

2.2　项目筛选

为进一步明晰结构模型并确定正式问卷，除以上项目分析外，亦根

据初次因素分析结果，按以下标准剔除预试问卷中的不合适题项：(1) 项目负荷值(loading)；根据因素分析理论，题项负荷值显示的是该题项与某公因素的相关，题项的因素负荷值愈大，说明该题项与公因素的关系愈密切，若某公因素与某个题项间的相关很低，则该因素所反映的心理特质无法由此题项推知；(2) 将在两个以上题项之因素负荷均过高且负荷值近似的题项删除；(3) 共同度(communality)；在保证某特定公因素上负荷值大的前提下，题项的共同度则反映观测题项对公因素的贡献，事实上它是各题项效度系数的估计值。据此将因素负荷值小于 0.30 和共同度小于 0.20 的题项删除；(4) 删除归类不当之题项。

根据以上标准对预试问卷题项进行筛选，剔除 18 个题项，剩余的 70 题构成大学生自信问卷(见附录)。其中 19 个题项组成整体自信问卷，51 个题项组成具体自信问卷(包括学业自信 21 个题项，社交自信 12 个题项和身体自信 18 个题项)。

2.3 因素确定与命名

为了进一步明确诸分量表的结构因子，删去题项后，对剩下的正式题项再次进行因素分析，以求得正式量表的结构效度(construct validity)。对所得整体自信问卷和三个具体自信分问卷分别进行主成分分析(principal factor analysis，简称 PFA)，提取共同因素(common factor)，求得初始因素负荷矩阵，再用最大变异法(Varimax)求出旋转因素负荷矩阵。依据以下标准确定因素数目：因素的特征值(eigenvalue)大于 1；因素解符合陡阶检验(Screen Test)；据碎石图(screen plot)显示确定因子；每个因素至少包含 3 个题项。因素分析结果见表 2-4—表 2-7。

表 2-3 大学生自信问卷预试题目项目分析之结果

题号	决断值(CR)	与量表总分之相关	题号	决断值(CR)	与量表总分之相关
1	9.144***	0.618***	3	5.221***	0.312***
2	6.775***	0.429***	4	6.232***	0.394***

（续表）

题号	决断值（CR）	与量表总分之相关	题号	决断值（CR）	与量表总分之相关
5	2.524*	0.259***	29	5.601***	0.392***
6	5.587***	0.404***	30	4.375***	0.278***
7	3.221**	0.262***	31	5.020***	0.448***
8	3.318**	0.314***	32	6.024***	0.360***
9	2.727**	0.268***	33	5.080***	0.365***
10	7.734***	0.573***	34	5.313***	0.375***
11	4.781***	0.402***	35	1.381	0.177**
12	8.845***	0.496***	36	7.190***	0.327***
13	4.851***	0.361***	37	4.189***	0.362***
14	4.254***	0.325***	38	6.690***	0.452***
15	6.189***	0.431***	39	10.587***	0.501***
16	3.803***	0.259***	40	4.493***	0.365***
17	3.480**	0.268***	41	6.862***	0.394***
18	0.763	0.187***	42	11.823***	0.574***
19	6.499***	0.509***	43	6.720***	0.454***
20	4.055***	0.380***	44	4.986***	0.425***
21	5.434***	0.293***	45	6.782***	0.498***
22	5.263***	0.411***	46	6.264***	0.391***
23	7.264***	0.477***	47	7.598***	0.395***
24	7.321***	0.565***	48	4.577***	0.383***
25	7.575***	0.454***	49	10.493***	0.568***
26	4.043***	0.360***	50	9.305***	0.470***
27	9.036***	0.419***	51	4.814***	0.312***
28	5.532***	0.356***	52	6.348***	0.500***

（续表）

题号	决断值（CR）	与量表总分之相关	题号	决断值（CR）	与量表总分之相关
53	10.372***	0.466***	76	4.037***	0.363***
54	6.210***	0.497***	77	6.933***	0.474***
55	4.287***	0.294***	78	5.532***	0.443***
56	3.938***	0.318***	79	2.816**	0.330***
57	6.420***	0.410***	80	7.815***	0.554***
58	3.177**	0.274***	81	2.845**	0.179**
59	2.817**	0.304***	82	10.753***	0.517***
60	7.191***	0.428***	83	4.505***	0.398***
61	6.429***	0.433***	84	2.481*	0.179**
62	3.504**	0.239***	85	6.365***	0.401***
63	3.310**	0.289***	86	5.987***	0.395***
64	5.276***	0.330***	87	4.295***	0.398***
65	6.481***	0.342***	88	4.042***	0.327***
66	7.948***	0.466***	89	4.119***	0.257***
67	6.366***	0.463***	90	4.539***	0.420***
68	13.285***	0.552***	91	2.536*	0.286***
69	8.806***	0.472***	92	2.421*	0.158**
70	2.126*	0.067	93	12.340***	0.588***
71	5.189***	0.317***	94	6.825***	0.454***
72	3.751***	0.247***	95	4.504***	0.232***
73	4.923***	0.420***	96	6.033***	0.367***
74	0.703	0.250***	97	6.535***	0.447***
75	6.169***	0.457***			

注：* $p<0.05$，** $p<0.01$，*** $p<0.001$，以下同。

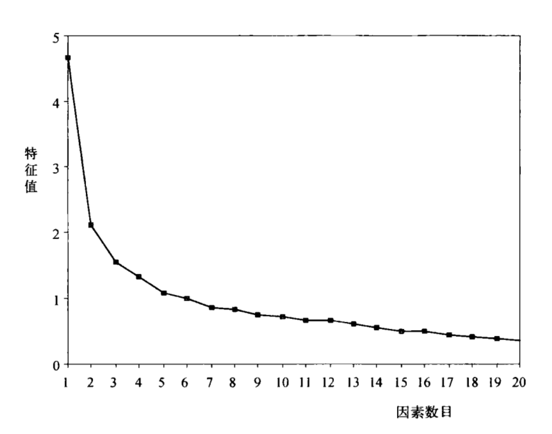


图 2-2 整体自信碎石图

表 2-4 整体自信问卷正式题项之因素分析结果

题号	题　　项	共同度	因素负荷
因素一(特征值 3.313,贡献率 17.436%)			
23	我的知识丰富。	0.518	0.674
64	我相信自己有一些特殊才能。	0.446	0.662
43	我喜欢自己的性格。	0.442	0.653
45	我有值得骄傲的特长。	0.438	0.637
41	我比较聪明。	0.405	0.628
60	我相信我能处理好一些不可预料的事情。	0.323	0.540
46	无论学习什么课程,我都感到有把握。	0.290	0.457
65	无论何时何地,我从不怀疑自己的运气	0.245	0.441

（续表）

题号	题　　项	共同度	因素负荷
因素二（特征值 2.899，贡献率 15.258%）			
1	我对自己有信心。	0.635	0.695
24	我对自己持肯定态度。	0.591	0.689
11	不论成功或失败，我相信自己选择的道路。	0.454	0.672
10	我对自己的前途有把握。	0.577	0.662
39	无论做什么事，我相信自己都能做好。	0.419	0.621
2	我相信天生我才必有用。	0.354	0.512
因素三（特征值 2.271，贡献率 11.951%）			
79	我常为自己感到羞愧。	0.578	0.760
87	我觉得大多数人都比我聪明能干。	0.599	0.717
76	我觉得即使我很努力，也不会把事情做好。	0.518	0.704
89	我很难管住自己。	0.304	0.536
40	我时常感到自己一无是处。	0.346	0.479

由表 2-4 可知，3 个因素解释了总方差的 44.6%，题项的最高负荷为 0.760，最低负荷为 0.441。本研究中因素命名遵循以下原则：一是参照模型理论的构想命名。看该因素的题项主要来自据理论模型编制的预试问卷的哪一维度，哪个维度贡献的题项多，就以哪个构想维度命名；二是参照题项因素的负荷值命名。一般根据负荷值较高的题项所隐含的意义命名。

就整体自信问卷而言：抽取出的 3 因素中的第一个因素包括 8 个题项，所涉及的内容很广，是个体对自身知识、能力、性格、特长等方面的积极肯定与确认，可命名为“综合确认”（synthetical confirmation）；第二个因素所包含的 6 个题项内容是个体对自身的总体正向认知和评价，可命名为“总体肯定”（general affirmation）；第三个因素包含 5 个题项，是个体对自身品德、能力、意志等的怀疑和负向认知与评价，可命名为“否定自我”（negative self）。

表 2-5 学业自信之因素分析结果

题号	题项	共同度	因素负荷
因素一(特征值 4.543,贡献率 21.635%)			
93	我相信在动手操作方面,自己的成绩会相当不错。	0.631	0.786
68	我常常能找到动手操作的窍门。	0.619	0.754
49	我相信在动手操作方面自己的能力较强。	0.590	0.743
97	无论什么环境,我都能找到动手操作的事来做。	0.519	0.711
27	我有动手操作的需求。	0.483	0.692
82	即使再忙,我也能腾出一些时间做动手操作的事。	0.495	0.650
69	我能找出一些窍门搞些发明创造。	0.411	0.612
94	我对自己学业创造方面的成绩感到满意。	0.346	0.492
50	在学业上遇到问题时,我常常能找到与众不同的解决办法。	0.372	0.459
83	在完成作业或任务时,我宁愿花费时间有所创造而不愿简单模仿。	0.264	0.452
96	我常报名参加各种学业创造活动或比赛。	0.212	0.363
因素二(特征值 2.872,贡献率 13.674%)			
12	我有一套学好专业课的方法。	0.565	0.711
25	我能合理地分配时间学好专业课。	0.552	0.683
47	我能够选择自己喜欢的环境学好专业课。	0.412	0.630
4	无论学习哪一门专业课,我相信课程结束时我的成绩会名列前茅。	0.379	0.587
3	我相信学好专业课对自己今后的发展有重要的价值。	0.300	0.533
66	当必须通过重要考试或其他专业任务时,我知道自己能行。	0.371	0.530
因素三(特征值 2.577,贡献率 12.271%)			
26	我相信自己有能力学好外语。	0.664	0.801
48	我有学好外语的独特方法。	0.629	0.759
67	我能够合理安排时间学好外语。	0.636	0.723
13	我相信学好外语对自己今后的发展有重要作用。	0.542	0.699

以上述同样方式对学业自信分量表进行因素分析并确定因素解，结果见表 2-5。三个因素解释了总方差的 47.6%，题项的最高负荷为 0.801，最低负荷为 0.363。对各因素所含题项的内容进行分析：第一个因素包括 11 个题项，所涉及的内容是有关个体在动手操作和创造的动机、能力、方法等方面的信心和正面肯定，可命名为“动手创造”；第二个因素所含的 6 个题项的内容与个体的专业学习密切相关，体现了大学生对自己的专业学习动机、能力、方法、专业学习时间、环境和专业学习结果的正向肯定和积极确认，可命名为“专业信心”；第三个因素包含 4 个题项，主要涉及个体对自己的外语学习能力、学习方法、学习时间和学习动机等方面的信心，可命名为“外语信心”。

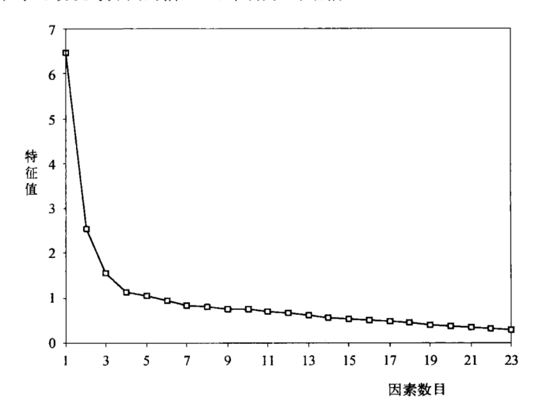


图 2-3　学业自信碎石图

同样对社交自信的剩余题项进行二次因素分析，分别采取主成分分析和方差极大旋转法，根据陡阶检验和碎石图的显示，均以抽取 2 个因素较为合适，它们共解释总变异量的 43.2%。题项的最高负荷为 0.691，最低负荷为 0.485。第一个因素包含 7 个题项，内容涉及个体与同性、异性同学朋友及社会上的他人交往时在交往能力、交往观念、

态度及支配性等方面的正面肯定和确认，可命名为“同学他人”；第二个因素包含5个题项，所涉及的内容是有关个体对家人和老师相处时的态度、能力、观念及交往状况等方面的信心，可命名为“家人老师”。

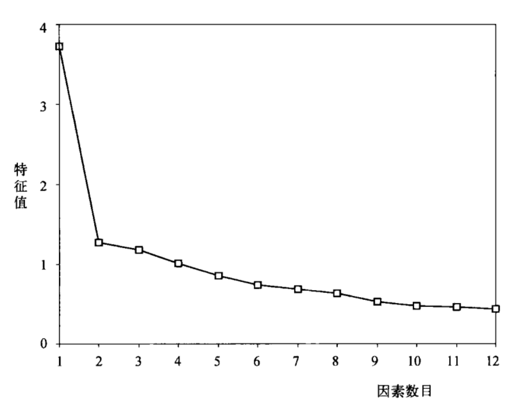


图2-4　社交自信碎石图

表2-6　社交自信之因素分析结果

题号	题　　项	共同度	因素负荷
因素一(特征值2.803，贡献率23.361%)			
53	我能毫不困难地维持一个满意的异性关系。	0.473	0.648
85	我相信自己会处理好与异性的关系。	0.407	0.632
71	当同性朋友们意见不一时，大家会很自然地转向我。	0.401	0.631
32	我能够左右与异性同学相处时的局面。	0.405	0.630
72	我能够对社会上的其他人施加我的影响。	0.433	0.628
54	我善于和社会上的他人相处。	0.456	0.610
31	我能够左右与异性同学相处时的局面。	0.331	0.485

（续表）

题号	题　　项	共同度	因素负荷
因素二(特征值 2.386,贡献率 19.886%)			
29	我能主动关心家人。	0.488	0.691
14	我相信自己有能力处理好与家人的关系。	0.437	0.660
30	我确信与老师的交往是非常重要的。	0.433	0.657
15	我能够积极和老师相处。	0.433	0.635
52	我和自己的大部分老师关系良好。	0.494	0.590

以同样方式对身体自信问卷进行二次因素分析,共抽取 5 个因素,可解释全部变异的 55%,经方差极大旋转后各因素负荷情况见表 2－7。

表 2－7　身体自信之因素分析结果

题号	题　　项	共同度	因素负荷
因素一(特征值 2.743,贡献率 15.239%)			
75	我相信自己在体育运动会上会有好的表现。	0.729	0.821
73	我能毫不困难地通过年度体育达标测试。	0.684	0.797
38	我对自己的体育运动能力有把握。	0.622	0.699
21	对体育运动不擅长是我的一个缺点。	0.490	0.660
因素二(特征值 2.140,贡献率 11.891%)			
19	我的身体素质好。	0.640	0.677
37	我很少感到身体不舒服。	0.519	0.668
36	我的耐力好。	0.393	0.572
58	我担心自己身体有病会阻碍正常的学习。	0.612	0.548
20	我的身体健康。	0.351	0.532

（续表）

题号	题　　项	共同度	因素负荷
因素三（特征值 1.792，贡献率 9.953%）			
56	我的动作时常显得很笨拙。	0.694	0.814
55	我的身材合适，既不胖也不瘦。	0.397	0.584
57	在需要身体协调的体育运动中有好的表现，我充满信心。	0.624	0.582
因素四（特征值 1.632，贡献率 9.068%）			
7	我认为自己的仪表比较合适。	0.575	0.724
34	与大多数人相比，我更懂得着装搭配。	0.530	0.696
8	我说话声音好听。	0.550	0.668
因素五（特征值 1.584，贡献率 8.799%）			
6	我对自己的长相感到满意。	0.684	0.773
9	我对自己的身高感到满意。	0.454	0.653
17	我的长相使我烦恼。	0.342	0.486

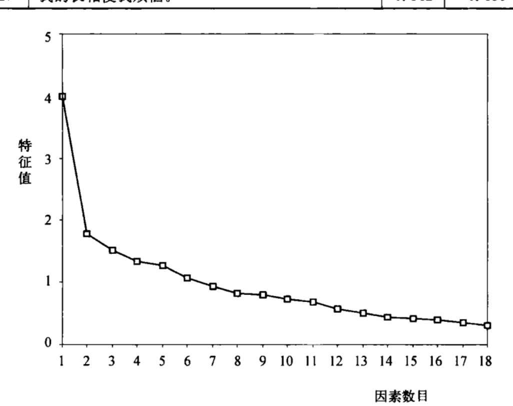


图 2-5　身体自信碎石图

对各因素所含题项的内容进行分析：第一个因素包括 4 个题项，内容涉及个体对自身体育运动能力、表现等的信心，可命名为“体育运动”；第二个因素所包含的 5 个题项均涉及个体身体素质和健康状况等方面的肯定认知和评价，可命名为“健康素质”；第三个因素包含 3 个题项，涉及个体身体动作和身材方面的信心，可命名为“动作身材”；第四个因素的 3 个题项涉及个体在仪表、表情方面的信心，可命名为“仪表表情”；第五个因素也包含 3 个题项，内容涉及个体对自己身高和长相容貌的满意程度，可命名为“长相身高”。

2.4 结果分析与讨论

将因素分析结果与理论构想模型之维度相比较可以发现，二者基本吻合，但也存在不完全吻合的方面，具体表现在：

（1）整体自信层面：理论构想中“能力”、“意志”、“性格”、“品德”、“特长”等因素并没有独立地从因素分析中反映出来，而是出现了“能力”、“性格”、“特长”等几方面合并聚合形成合并因子“综合确认”的现象，也出现了“总体认识”吸收其他题项，而向“总体肯定”扩展的变化。此外，有关能力、品德、意志等方面的负向认知评价均重新组合、汇聚成一个新因子“否定自我”。之所以如此是因为个体本身就是能力、性格、品德、意志等诸多个性倾向性和心理特征的集合体，这些特征和现象又是相互联系、交互影响地融合在个体身上，不可能剥离、割裂开其他而单独存在。

（2）学业自信层面：理论构想中除了“专业”和“外语”两个因子外，“动手操作”与“创造”在因素分析结果中并没有独立出现，而是合而为一形成“动手创造”的合并因子，这可能与构想因子本身的相关程度有关。就大学生而言，学业方面的动手操作与创造常常是密不可分的，它们之间存在内容上的重叠与高相关；此外，在现行的高等教育中，与专业及外语相比，“动手操作”与“创造”处于“相对弱势”，属于“课外活动”、“业余爱好”范畴。特别是我国现行教育体制中长期存在的重共性、轻个性，重继承、轻创造等弊端，使对大学生创造性的培养还远未提上议事日程，因此理论构想中的“创造”因子未独立出来，当是顺理成章的，出现因素分析中二者合而为一的情况也是与实际相符的。而且大

学生在该维度上的得分普遍低于其他维度的得分，这也从另一个侧面说明了实施大学素质教育的重要性与迫切性。

(3) 社交自信层面：因素分析结果将理论构想中按交往场所（家庭、学校、社会）的划分加以重组，形成了家人与老师的合并因子，及同学与社会上他人的合并因子，这可用“关系亲密度”加以解释。说明在当代大学生的人际交往中，家人和老师处于同一心理距离或“亲密度”上。与家人（特别是父母）及老师交往时，可能都有一层“遵从”、“敬奉”、“敬重”的“上下级”意味，而与同学或社会上的他人之间则是更为平等的“同级”关系。此外，这也符合我国古代的尊师——“一日为师，终身为父”，“天地君亲师”等传统思想。

(4) 身体自信层面：因素分析结果中出现了身体素质与健康状况的合并因子“健康素质”，这与构想因子身体素质和健康状况二者本身的高相关有直接关系。此外，外表和体形的分维度亦扩展吸收其他题项，出现了“动作身材”、“仪表表情”和“长相身高”等新合并因子，这与大学生的年龄特征有关。大学阶段的青年正处于精力充沛、朝气蓬勃的青春期，他们的自我意识日趋成熟，对自身的认识和关注比以往任何阶段都更为强烈。这一阶段除专业学习外，大学生们对其他方面包括身体等均比以往更为关注，因此“长相身高”、“仪表表情”、“动作身材”等因子便凸显出来，成为大学生身体自信的重要构成因素。

根据以上因素分析结果，可以得出如下大学生自信结构模型：

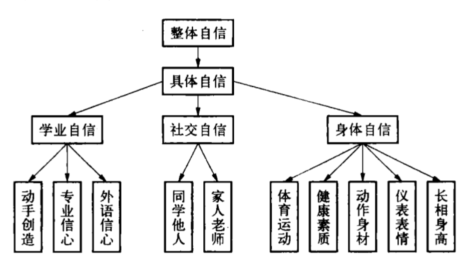


图 2-6 大学生自信结构模型

为了更清晰地揭示自信总量表与各分量表间的关系，表 2-8 列出了自信诸层面间及诸层面与总量表间的相关矩阵。从下表可知，各分量表间的相关介于 0.43—0.57 之间，皆达 0.001 显著水准，其相关情形应属于中低度正相关，显示本工具之各分量表方向一致，但彼此尚称独立。而总量表与各分量表的相关介于 0.69—0.84 之间，皆达 0.001 显著水准，呈中高度正相关，显示各分量表与整体概念相当一致。

表 2-8　《大学生自信问卷》各分量表间及各分量表与总量表之相关

	整体自信	学业自信	身体自信	社交自信
整体自信	——			
学业自信	0.558***	——		
身体自信	0.571***	0.483***	——	
社交自信	0.506***	0.435***	0.473***	——
总量表	0.831***	0.835***	0.789***	0.694***

3　小结

本研究通过项目分析与项目筛选确定了大学生自信问卷的正式题项，并通过因素分析揭示出大学生自信系统的结构模型及自信系统诸维度与子维度的具体因素构成。研究结果表明，自信系统由整体自信、学业自信、社交自信和身体自信四个维度构成，并包含十三个子维度。即，整体自信：综合确认、总体肯定、否定自我；学业自信：动手创造、专业信心、外语信心；社交自信：同学他人、家人老师；身体自信：体育运动、健康素质、动作身材、仪表表情和长相身高。

将因素分析结果与理论构想模型之维度相比较可以发现，二者基本吻合，但也存在不完全吻合的方面。通过对自信诸分量表间及诸分量表与总量表之间的相关考察可知，本研究之四个分量表（整体自信、学业自信、社交自信、身体自信）方向一致、彼此独立；总量表与各分量表呈中高度正相关，显示诸分量表与自信整体构念相一致。

大学生自信量表的信度和效度检验

研究二通过预试问卷调查和探索性因素分析构建了大学生自信问卷及其所揭示的自信结构模型。本研究试图通过对问卷的信度、效度考察，进一步对问卷加以检验，为下一步研究提供有力工具。

1 信度检验

本研究采用稳定性系数（重测信度）和 α 系数（同质性信度，即 cronbach α 值）作为信度指标，以内部一致性信度和重测信度加以检验。为此研究者选择西南师范大学一、二年级各一个班学生共 102 人作为重测对象，重测时间与预试测查间隔 3.5 周。具体结果见下表：

表 2-9 大学生自信分量表之信度

分量表名称	Cronbach α 系数 (N=352)	重测信度系数 (N=102)	
整体自信	0.8273	0.8569	
学业自信	0.8782	0.8603	
身体自信	0.7695	0.7752	
社交自信	0.7630	0.7354	
总量表	0.9280	0.8713	

表 2-10 大学生自信问卷的信度

	综合确认	总体肯定	否定自我	动手创造	专 业	外 语	同学他人
α 系数	0.7611	0.7841	0.6737	0.8604	0.7268	0.7913	0.7373
稳定系数	0.7541	0.8236	0.7324	0.8301	0.7923	0.7675	0.8432
	家人老师	体育运动	健康素质	动作身材	仪表表情	长相身高	
α 系数	0.6881	0.7973	0.6519	0.5850	0.5236	0.4223	
稳定系数	0.7422	0.8132	0.7012	0.6328	0.6973	0.5362	

从以上数据可以看出，大学生自信量表各分问卷及其具体维度的内部一致性系数多在 0.70 以上，稳定性系数(0.54—0.86 之间)也较高，这说明大学生自信问卷具有良好的信度，也表明本研究所构建的大学生自信问卷与结构模型是稳定、可靠的。此外，大学生自信问卷总量表的信度系数为 0.9280，代表此量表的信度良好。

2　效度检验

测验的效度可用多种方法加以鉴定，且每种都有其特殊的效用和缺点。本研究所得的大学生自信问卷与模型，其内容效度(content validity)基本上可通过前面的研究程序(包括文献分析、理论构想、专家评判、老师与学生评价等)得以保证。特别是自信问卷的某些题项直接源于大学生开放式问卷调查整理的结果，并结合了对教师和大学生的个别访谈，从而保证了问卷题项能够最大限度地反映当前大学生自信的实际情况。因而，问卷具有较好的内容效度。实证效度(empirical validity)有待于后边的个案研究及今后进一步利用问卷开展心理学研究加以验证。在此着重讨论本问卷的构念效度(construct validity)。因素分析是检验构念效度常用的数理方法，此方法也被认为是最强有力的效度鉴别方法(Bailey, 1983)。本研究通过探索性因素分析得出的四个分问卷的因素结构，与通过开放式问卷调查构想的维度基本一致，证明该问卷具有良好的结构效度。为确保自信结构的稳定性与可靠性，本研究对通过正式施测获取的数据资料再采用验证性因素分析方法加以分析，以进一步检验测验的构念效度。

通过探索性因素分析得到的大学生自信结构模型，可进一步通过验证性因素分析确定模型对实际数据的拟合程度，从而检验理论模型的正确性。本研究采用 Lisrel for windows 2000 模型进行验证性因素分析。据探索性因素分析结果，设置四个潜变量(NK=4)，即自信的四个维度，每个潜变量对应的观测变量分别为 3 个、3 个、2 个和 5 个，共设置 13 个观测变量(NX=13)，即自信的十三个因子。据此构成样本的协方差矩阵，作为模型检验的基础。

为了清晰表明所构建模型中各项成分的作用，以进一步确定量表

的检验效力，研究者拟定了3种可资比较的Lisrel模型，并提供相应的各模型与数据的拟合优度指标，以便比较与评判。各模型设置如下：

模型1：设置一个13个观测变量（NX＝13）确定4个潜变量（NK＝4）的因素模型。潜变量之间相互独立。

模型2：设置一个13个观测变量（NX＝13）确定4个潜变量（NK＝4）的因素模型。4个潜变量中变量1独立，其余变量之间相关。

模型3：设置一个13个观测变量（NX＝13）确定4个潜变量（NK＝4）的因素模型。4个潜变量之间互相相关。

采用验证性因素分析评价模型的适合性时，一般考虑以下检验指标：(1) χ^2(chi-squre)检验，一般用 χ^2/df 作为替代性检验指数。其理论期望值为1，χ^2/df 的值愈接近1，表示样本协方差矩阵S和估计协方差矩阵E的相似性程度愈高。公认的良好模型与数据的拟合标准为 $\chi^2/df<5$。(2)拟合指数。常用的有"拟合良好性指标"GFI(goodness of fit index)、"调整拟合良好性指标"AGFI(adjusted goodness of fit index)、"常规拟合指标"NFI(normal of fit index)、"非常规拟合指标"NNFI(non-normal of fit index)、"比较拟合指标"CFI(comparative fit index)、"标准化残差均方根"SRMR(standardized root mean square residual)、"省俭性指标"PNFI(parsimony normed fit index)。这几种拟合指数的值一般在0—1之间，除SRMR愈接近0愈好外，其他指数均为愈接近1愈好，愈接近1表示理论模型愈能说明原始数据间的关系，模型的拟合度愈好。

本研究利用正式问卷调查所获得的686个无缺省值的数据，运用LISREL 8.30软件进行验证性因素分析，各模型的拟合指数列于表2－11中。

表2－11　大学生自信三模型的验证性因素分析结果

模型	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	NNFI	CFI	PNFI	SRMR
模型1	1 735.42	153	11.34	0.70	0.59	0.45	0.35	0.46	0.37	0.27
模型2	1 130.84	149	7.59	0.83	0.75	0.63	0.55	0.64	0.50	0.21
模型3	462.30	134	3.45	0.89	0.83	0.83	0.80	0.85	0.72	0.069

由上表可以看出，三个模型相比模型三更为理想，可确定为最佳模型。其统计指数 χ^2/df 为 3.45，除 PNFI 指标(0.72)略低外，其余各项指标 GFI、AGFI、NFI、NFI、CFI 的值均在 0.80 以上，基本符合要求，可以接受各因素关系的构建。说明此 13 个观测变量由 4 个潜变量所决定，且潜变量之间均存在相关性这样的模型较为合理、模型的拟合效果也较好，亦说明本研究设想的结构模型是比较合理的。据此建构的协方差结构模型如图 2-7 所示。

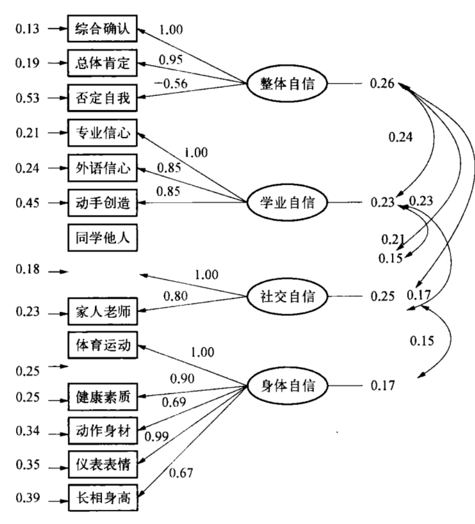


图 2-7　模型三之协方差结构模型

3　小结

本研究采用稳定性系数和 α 系数作为信度指标，以内部一致性信

度和重测信度加以检验。结果表明大学生自信问卷具有良好的信度，也表明本研究所构建的大学生自信问卷与结构模型是比较稳定、可靠的。并采用内容效度与构念效度为主要指标对研究效度进行检验。前者主要通过系列研究程序（包括文献分析、理论构想、专家评判、老师与学生评价等）、特别是开放式问卷与对教师和大学生的个别访谈相结合加以保证；后者主要通过探索性因素分析和验证性因素分析加以检验与保证。

综合研究三的结果与分析，可以认为，本研究确定的问卷在评定大学生自信时具有较好的信度和效度，符合心理测量学标准，可以作为评估大学生自信的工具。

第三章
健康人格与自信的实证研究

第一节　健康人格现状研究

1　上海市高校大学生健康人格、成就动机与自信现状研究

1.1　目的

探讨上海市高校大学生健康人格、成就动机与自信的现状。

1.2　方法

1.2.1　被试

采用随机抽样的方法，抽取复旦大学、华东理工大学、华东师范大学、上海水产大学、上海大学、上海理工大学和同济大学7所上海市高校的部分全日制本科大学生。

1.2.2　工具

1.2.2.1　大学生人格问卷(UPI)

该问卷是由日本大学的心理咨询专家与精神科医生集体编制而成，1991年由日本学者介绍到我国后，有关学者根据中国大学生实际情况进行了较为系统的修订，是目前高校应用比较普遍的大学生人格健康测试问卷。问卷由三部分组成：第一部分是背景材料；第二部分是主体，共60个项目，包括56个症状和4个测伪题，从不同侧面反映学生焦虑、苦恼、压抑、人际敏感、矛盾冲突等的身心症状，作为检测人格健康与否的尺度；第三部分是辅助题。

1.2.2.2 成就动机问卷(AMS)

该问卷由 Gjesme 和 Rnygard(1970)编制，上海师大叶仁敏和 Hegtvet(1988)译制，共 30 题，主要测查个体追求成功和避免失败的动机。若追求成功的倾向远大于避免失败的倾向，成就动机水平就高；反之，则低。

1.2.2.3 大学生自信问卷(SC)

本研究自行编制，共 70 题，探索性因素分析与验证性因素分析表明该量表信效度较好，总量表信度系数(cronbach α 值)为 0.9280，重测信度(间隔 3.5 周)为 0.8713。

1.2.3 程序

由研究者在各高校开展具体调查，共发放 1 200 份调查问卷，回收完整有效 AMS 及 SC 问卷 919 份，回收率为 76.6%。有效 UPI 问卷 969 份，回收率为 81%。所得问卷资料，通过编码录入计算机，所有数据采用 SPSS11.0 进行统计分析。

1.3 结果与分析

1.3.1 相关背景资料分析

本次调查 UPI 有效完整问卷 969 份。调查问卷使用 UPI 标准问卷，第一部分是被调查者基本资料。其用途是根据筛查结果进行咨询时，确定咨询对象到底有无心理问题的辅助工具。这些基本资料在现有文献中，除了性别项外，基本没有进行过研究分析。但我们通过研究发现，相关背景资料不仅可以作为确定咨询对象有无心理问题的辅助工具，也可以用来分析这些背景资料与大学生成就动机、自信和健全人格的相关关系，使有关研究不断走向深入。

1.3.1.1 父母亲健康状况良好

在被调查的大学生中，父亲健康状况良好的占 90.4%，母亲健康状况良好的占 87.3%。父亲健康状况为较差和很差的比例为 1.0%。母亲健康状况为较差和很差的比例为 1.9%。总的说来，父母亲健康状况是良好的，为大学生健全人格的家庭培育提供了一定条件和可能。

表 3-1　父母健康状况调查表

	父亲健康状况		母亲健康状况	
	n	%	n	%
健康(良好)	876	90.4	846	87.3
基本健康(一般)	83	8.6	105	10.8
较　差	10	1.0	16	1.7
很　差	0	0	2	0.2
合　计	969	100.0	969	100.0

1.3.1.2　绝大多数大学生没有既往病史

调查发现,88.1%的大学生没有既往病史,有既往病史的被调查者主要选择其他项,即问卷中所载明的 10 项既往病史之外的其他方面问题。

表 3-2　既往病史调查表

既 往 病 史	n	%
无	854	88.1
难　产	4	0.4
早　产	8	0.8
肺　炎	29	3.0
肝　炎	7	0.7
结　核	2	0.2
脑　炎	1	0.1
痉　挛	1	0.1
头部外伤	4	0.4
其　他	59	6.1
合　计	969	100.0

1.3.1.3 被调查者近亲精神卫生方面的问题

3.2%的被调查者称近亲有精神卫生方面的问题。由于国内学界在进行UPI问卷测量时，对基本情况数据往往只是作为确定访谈、咨询学生问题时辅助确定问题所在的一个工具，在公开发表的有关研究报告中都没有提到这样的资料。因此，3.2%的被调查者近亲有精神卫生方面的问题这个数据到底是高是低，尚缺乏足以比较的资料，期望学术界在以后的研究中能够以更多调查资料来互相比较、参照和补充。

表3-3 近亲精神卫生方面的问题

	n	%	累积%
有	31	3.2	3.2
无	938	96.8	100.0
合计	969	100.0	

1.3.1.4 被调查者心理测验情况

70.8%的被调查者曾经做过某种形式的心理测验，如智力测验、人格测验等。他们有的早在初中、高中阶段就做过心理测验，不过大多是在大学阶段做的心理测验。与问卷中附加题里有过心理咨询史的比例相比，做过心理测验的大部分都没有心理咨询的实际经验。

表3-4 是否做过心理测验

	n	%
是	686	70.8
否	283	29.2
Total	969	100.0

1.3.1.5 一半被调查者认为录取专业和自己的愿望符合

53.1%的被调查者认为录取的专业和自己的愿望较为符合或非常符合，满意度较高。也有13.1%的被调查者认为录取的专业和自己的愿望不太符合或相差很远，满意度低。29.7%的被调查者认为录取的专业和自己的愿望相符合的程度以及自己的满意度均属一般，将就或

凑合。4.1%的被调查者认为录取的专业和自己的愿望是否相符合无所谓，他们自己并不看重。

表 3-5　录取专业与个人的愿望

	n	%	累积%
非常满意	121	12.7	12.7
比较满意	386	40.4	53.1
一　般	284	29.7	82.8
不太满意	82	8.6	91.4
相差太远，很不满意	43	4.5	95.9
无所谓	39	4.1	100.0
Total	955	100.0	

1.3.2　上海市高校大学生人格健康水平现状

1.3.2.1　总体健康水平良好

根据 UPI 问卷的计分规则，问卷最低分为 0 分，最高分为 56 分。在此项研究调查中，上海市高校受访的大学生其 UPI 值平均为 11.96 分，标准差为 9.75，中位数为 9.00 分，众数为 5 分。答卷者中，有 35 人为最低分 0 分，即都没有 UPI 问卷中所描述的 56 个负面情形。三个比较极端的分数为最高分。说明这三人存在很严重的心理问题。总体来看，本阶段调查对象在健康水平上总分低于 20 分，说明上海市高校大学生人格健康水平总体上是良好的。

1.3.2.2　人格健康存在一定问题

根据国内高校普遍采用的对 UPI 的筛选标准，本次研究的被试可分为三类，其具体情况如下表所示：

表 3-6　UPI 筛选结果

类　别	总　分	n	%
第Ⅰ类	25 分及以上	101	10.4
第Ⅱ类	20--24 分	90	9.3
第Ⅲ类	小于 20 分	778	80.3

根据 UPI 问卷的标准解释，符合第Ⅰ类筛选标准的是可能存在较为严重心理问题的学生，需要尽快地约请其进行咨询。符合第Ⅱ类筛选标准的是可能有某种心理问题，应引起咨询机构注意的学生。符合第Ⅲ类筛选标准的是为“一次通过者”，即这类学生可能暂时没有心理问题，一般不作为咨询机构重点注意的对象。如果把第Ⅰ、Ⅱ类作为心理问题对象处理的话，上海市大学生中有 19.7%存在一定的心理问题。与以往研究成果(2003)中日本大学生有 36%存在心理问题的结论相比，本次调查结论表明上海市高校大学生人格健康问题比日本的大学生低得多。

但是由于 UPI 问卷调查中，采用是非式选择，要么全是，要么全非，强迫选择，所以在具体答题过程中，由于对题目理解不一，加上时间有限，不同时期所做的调查中大学生人格问题检出率均有所波动，这是正常现象。因此，与不同地区大学生 UPI 情况调查做横向比较或对同一地区、学校的大学生做纵向比较的时候，都应该注意到这一点。既不刻意抹杀差别，或对大学生人格健康的国别、地区等各种差别敏感性不够，也不应对某些数据上的高低起伏做夸大解释。

1.3.2.3 大学生情绪性问题最严重，躯体类问题次之

针对 56 项测量主体内容而言，计算各题的平均得分率并排序是 UPI 测量中一项比较普遍的做法。它可以较清晰地反映所调查对象群体在人格健康方面的具体表现。本次调查各题平均得分率排序情况如下表所示：

表 3-7 各题平均得分率排序

	n	%
55. 总注意周围的人	449	46.3
58. 在乎别人视线	424	43.8
52. 对脏很在乎	363	37.5
9. 过于担心将来的事情	347	35.8
60. 情绪容易被破坏	347	35.8
22. 爱操心	344	35.5

（续表）

	n	%
14. 思想不集中	327	33.7
28. 缺乏耐力	326	33.6
27. 记忆力减退	314	32.4
46. 身体倦乏	290	29.9
59. 摆脱不了毫无意义的想法	280	28.9
15. 情绪起伏过大	273	28.2
37. 缺乏自信心	271	28.0
7. 父母期望过高	268	27.7
29. 缺乏决断能力	267	27.6
18. 脖子、肩膀酸痛	245	25.3
3. 容易拉肚子或便秘	242	25.0
12. 缺乏热情和积极性	221	22.8
36. 莫名其妙地不安	217	22.4
51. 过于拘泥	217	22.4
53. 为优郁不决而苦恼	214	22.1
30. 过于依赖别人	212	21.9
24. 容易动怒	210	21.7
6. 牢骚和不满多	192	19.8
31. 为脸红而苦恼	191	19.7
41. 不相信别人	185	19.1
40. 容易被人误解	175	18.1
23. 焦躁不安	171	17.6
48. 站起来就头晕	170	17.5
39. 办事畏首畏尾	168	17.3
13. 悲观	167	17.2

(续表)

	n	%
44. 感到自卑	162	16.7
38. 一个人独处时感到不安	159	16.4
45. 杞人忧天	149	15.4
11. 觉得自己不是自己	148	15.3
42. 过于猜疑	141	14.6
47. 一着急就出冷汗	134	13.8
16. 常常失眠	133	13.7
34. 注意排尿和性器官	128	13.2
17. 头疼	126	13.0
50. 有过失去意识,抽筋	120	12.4
57. 觉得别人轻视自己	118	12.2
4. 关注心悸和脉搏	110	11.4
21. 气量小	105	10.8
26. 对任何事都没有兴趣	104	10.7
43. 厌恶交往	102	10.5
10. 不想见人	101	10.4
56. 别人在自己背后说坏话	98	10.1
2. 恶心、胃口难受、肚子疼	93	9.6
1. 食欲不振	89	9.2
8. 自己的过去和家庭是不幸的	89	9.2
19. 胸疼憋闷	79	8.2
33. 身体忽冷忽热	75	7.7
25. 活着没意思	71	7.3
32. 口吃,声音发颤	55	5.7
54. 觉得自己有怪气味	47	4.9

由上表可以看出，超过30%的被调查者选择的测量项有9项，20%以上的被调查者选择的测量项有23项，对被调查者而言，其所报告的人格健康方面的问题主要是：总注意周围的人；在乎别人视线；对脏很在乎；过于担心将来的事情；情绪容易被破坏；爱操心；思想不集中；缺乏耐力；记忆力减退等。这些问题主要可以分为情绪类问题、躯体类问题和人际交往类问题。从排序情况来看，情绪性问题情况最严重，是不少大学生最常见的人格健康问题。

1.3.2.4 关键测量项目中，经常失眠问题居首，对任何事情都没有兴趣次之

UPI问卷有4个关键题，分别是：认为自己的过去和家庭都是不幸的(8)、经常失眠(16)、觉得活着没有意思(25)、任何事情都没有兴趣(26)。根据筛选标准，第25题(觉得活着没有意思、想轻生)做肯定选择者应归为第Ⅰ类。第8、16、26题中有一题做肯定选择者应归入第Ⅱ类。因此，第25题可以用来作为辨别是否属于严重心理问题者的标准之一，而第8、16、26题中每个题都与可能的心理问题有着一定的关系。因此，这四个关键题的备选情况也可以从一个侧面了解当今大学生人格健康状况的基本面貌。从调查情况来看，失眠是当今大学生碰到的一个较大问题，其次就是对任何事情都没有兴趣和觉得活着没有意思。

表3-8 关键题目调查结果

	n	%
认为自己的过去和家庭都是不幸的(8)	89	9.2
经常失眠(16)	133	13.7
觉得活着没有意思(25)	71	7.3
任何事情都没有兴趣(26)	104	10.7

1.3.2.5 大学生神经症、精神分裂症和抑郁症倾向

UPI作为大学生精神卫生状况实际调查使用，是了解大学生中神经症、心身症、精神分裂症以及其他各种学生的烦恼、迷惘、不满、冲突等状况的相关问卷。在其56个测量项目中，包括鉴别神经症有效的项

目、鉴别抑郁状态有效的项目和鉴别精神分裂症倾向有效的项目。各项统计结果如下：

表 3-9 神经症、精神分裂症和抑郁症倾向分类统计结果

项　目	得　分	n	%
鉴别神经症	0	192	19.8
	1—5	602	62.1
	6—10	145	15.0
	11 及以上	30	3.1
鉴别精神分裂症	0	168	17.1
	1—5	535	55.2
	6—10	223	23.0
	11 及以上	45	4.6
鉴别抑郁症	0	258	26.6
	1—5	572	59.0
	6—10	127	13.1
	11 及以上	14	1.4

从上述三个倾向上的得分情况来看，被调查者抑郁状态有效的项目得分最低，而精神分裂症有效的项目得分最高，神经症有效状态项目得分居中。可见被调查对象问题最严重的是精神分裂症，其次是神经症，最轻的是抑郁症。

1.3.2.6 上海市高校大学生认为自己身心健康有问题的比例较高

UPI 问卷有 4 道附加题，分别是 61 题（至今为止，你感到在自身健康方面有问题吗?）、62 题（曾经觉得心理卫生方面有问题吗?）、63 题（至今为止，你曾经接受过心理卫生的咨询和治疗吗?）和 64 题（如果你有健康或心理卫生方面想要咨询的问题，请写在下面）。

从调查数据来看，175 人认为自己心理健康有问题，占被调查者总数的 18.1%。165 人认为自己身体健康有问题，占被调查者总数的 17.0%。71 人曾经接受过心理卫生的咨询和治疗，占被调查者总数的

7.3%。43人有健康或心理卫生方面想要咨询的问题，占被调查者总数的4.4%。近20%的受访者认为自己心理或身体健康有问题，这个比例并不低，据学者对北京清华大学本科生UPI得分数据分析，清华学生认为自己身体健康有问题的比例为14.9%，与之对照的云南民族学院学生认为自己身体健康有问题的比例仅为6.77%。因此，上海市高校大学生认为自己身体和心理健康有问题的比例较高，其中原因值得进一步探讨。

表3-10 附加题选择情况

	n	%
认为身体健康有问题(61)	165	17.0
认为心理健康有问题(62)	175	18.1
有咨询史(63)	71	7.3
有咨询愿望(64)	43	4.4

另外，根据问卷标准解释，第Ⅰ类筛选标准的条件之一是61—64辅助题中同时至少有两题做肯定选择者；第Ⅱ类筛选标准之一是61—64辅助题中有一题做肯定选择者。考虑到本次调查对象各年级都有，而且本次调查的时间是2006学年的第二学期，接受调查的同学即使是一年级的新生，也已经在高校学习时间超过半年，按照目前高校心理健康辅导的现状，大学生入学不久就会接受心理测量与辅导，因此，有超过7.3%的受访者表示有过咨询史，并不意外。在涉及各年级大学生的时候，统计数据也不一定刻板地按照UPI问卷标准解释去把选一个或两个以上的学生作为有心理问题的"病患"来看待。

从上表数据中还可以看到，18.1%的被调查者认为心理健康有问题，这个数据与前述根据UPI问卷筛查的结果相比(第Ⅰ类10.4%，第Ⅱ类9.3%，合计19.7%)略低。说明大学生对自己心理问题的感觉比较客观。而有7.3%的调查对象有过咨询史。但本次调查中，大学生反映出的接受咨询的愿望并不高(4.4%)，一个可能的原因是他们认为课题的组织者主要是从事科学研究来进行问卷调查，对课题组方面能够提供哪些心理咨询服务还存在疑虑，因此在回答咨询意愿的时候就

有所保留。但这并不意味着他们真的缺乏接受心理咨询的愿望。

1.3.3 上海市高校大学生成就动机状况分析

成就动机量表包括追求成功和避免失败两个分量表，15 个题目以追求成功动机的正向评定方式来测量，构成追求成功分量表（Ms）。15 个题目以避免失败动机的负向评定方式来测量，构成避免失败分量表（Mf）。两个分量表成就动机上的差异构成合成动机。

表 3－11 919 名大学生成就动机基本数据及比较结果

	M	*SD*	*Mdn*		*n*	%
Ms	40.72	7.95	40.00	Ms>Mf	648	70.5
Mf	33.08	9.16	33.00	Ms＝Mf	36	3.9
				Ms<Mf	235	25.6

通过上表数据的结果可以看出，超过 70%的受访大学生追求成功的动机高于避免失败的动机，70.5%的上海市高校大学生具有高成就动机。绝大多数大学生成就动机高。

1.3.4 上海市高校大学生自信状况

在调查中，受访大学生自信方面的得分如下表所示：

表 3－12 919 名大学生自信

	M	*SD*	*Min*	*Max*
自　信	233.09	32.77	119.00	327.00

由上表可知，上海市高校大学生自信得分在 119—327 之间，与整个量表的评分标准(70—350)相比，居于中高水平。大学生自信人格的平均分 233.09 分，与我们在全国其他城市和地区（如，重庆市为 238）的自信得分相当，说明上海市高校大学生总体而言较为自信。

1.4 讨论

国内大量研究表明，近 20%的大学生存在不同程度的心理不良反应或心理障碍，约 9%的大学生出现中度心理障碍，且存在心理问题的大学生比例呈逐年上升的趋势。另一项对全国 12.6 万名大学生的调

查(2002)显示,其中20.3%的大学生存在心理问题。

本次调查所得的结果与这一结论较为一致,上海市大学生中有19.7%的人存在一定的心理问题,略低于国内高校大学生的平均水平。从健全人格调查问卷的排序和分类来看,大学生的情绪问题最为严重,大学生的情绪问题,一般是指大学生消极情绪,指因生活事件引起的悲伤和痛苦长时间持续不能消除的状态。健康的情绪是大学生人格和心理健康的首要标准。大学生活总的来说是紧张的,社会期望高、心理压力大、学习负担重、竞争激烈,使大学生的情绪易处于紧张状态。大学生情绪问题的产生不仅有家庭、学校及社会环境方面的客观原因,还有大学生自身方面出现原因等,如不能正确地评价自我、依赖性与自主性的矛盾、期望值偏高与现实状况的反差过大、人际交往受挫及恋爱引起的情绪波动等等。因此,学校教育工作者应重视大学生情绪问题的疏导,帮助他们学会自我调节,促使他们向更健康的人格和心理发展。

在关键测量的项目中,经常失眠问题居于首位,失眠问题是大学生心理障碍的主要问题之一。失眠有多种原因,如学习紧张、过度兴奋、考试、恋爱受挫及人际矛盾等等。及时开展心理咨询及心理治疗是克服大学生失眠的重要手段。

心理障碍中最严重的心理疾病就是精神障碍,亦称精神病。最常见的一种精神病就是精神分裂症。本次对大学生的神经症、精神分裂症和抑郁症倾向的分类统计结果表明,被调查对象问题最严重的是精神分裂症。精神分裂症是由多种因素共同作用所致,如家庭因素,父母关系异常、得不到爱、父母对其教育上的不一致或矛盾等。此外还有心理反应诱因导致的精神分裂症,表现为负担过重的生活境遇。因此,心理咨询工作者及教师要对这些学生给予更多关注,建立心理档案,实施追踪调查,发现问题便于及时解决。

上海市高校大学生认为自己身体和心理健康有问题的比例较高,与UPI分类结果所取得的数据结果比较一致,说明大学生对自身评价较客观。但本次调查中发现,大学生反映出的接受咨询的愿望并不高,原因是对心理咨询的作用理解不够,需要高校心理咨询机构做好宣传工作,为有“心理救助”的大学生解决实际面临的问题,帮助他们摆脱困境,以提高大学生对心理咨询的认识与信任度。

上海市高校大学生成就动机和自信水平较高，与国内其他城市和地区的得分相当，说明上海市高校大学生自信水平高而且具有强烈的成就动机。

1.5 小结

综合以上实证材料，可以看出，上海市高校大学生的人格健康水平高于全国的平均水平，大学生总体而言，不仅自信，而且具有高成就动机。但仍有19.7%的大学生存在一定的心理问题，其中大学生的情绪问题、失眠和精神障碍是最严重的心理问题。因此，高校建立心理咨询中心，完善相应的心理健康服务体系，以帮助大学生解决心理问题，具有必要性和紧迫性。调查还发现，整体而言上海市高校大学生有较高的成就动机和自信，但也存在个别差异，这将是下一步研究着重探讨的问题。

2 大学生成就动机、自信与个体背景资料的关系研究

2.1 目的

分别探讨大学生成就动机、自信与其个人背景资料变量之间关系。

2.2 方法

2.2.1 被试

本次调查对象为上海市高校在校全日制本科生，在上海市的不同高校进行取样，具体被试结构见表3-13：

表3-13 被试分布情况

属性	分　类	n	%	属性	分　类	n	%
性别	男	445	48.4	年级	大　一	344	37.4
	女	474	51.6		大　二	245	26.7
学校	复旦大学	158	17.2		大　三	274	29.8
	华东理工大学	105	11.4		大　四	56	6.1

（续表）

属性	分　类	n	%	属性	分　类	n	%
学校	华东师范大学	150	16.3	专业	文　科	449	48.9
	上海水产大学	65	7.1		理　科	257	28.0
	上海大学	193	21.0		工　科	170	18.5
	上海理工大学	96	10.4		农　科	19	2.1
	同济大学	152	16.6		其　他	24	2.6
户籍	城　市	685	74.5	家庭经济条件	良　好	283	30.8
	农　村	234	25.5		中　等	537	58.4
					较　差	99	10.8
父亲职业	工　人	346	37.6	母亲职业	工　人	357	38.8
	农　民	160	17.4		农　民	163	17.7
	干　部	157	17.1		干　部	133	14.5
	知识分子	198	21.5		知识分子	203	22.1
	其　他	58	6.3		其　他	63	6.9

2.2.2　工具

2.2.2.1　成就动机问卷（AMS）

同健康人格现状研究。

2.2.2.2　大学生自信问卷（SC）

同健康人格现状研究。

2.2.3　程序

同健康人格现状研究。

2.3　结果与分析

2.3.1　大学生成就动机与个人背景资料的关系

为探讨大学生成就动机与个人关系因素，我们设置了性别、专业、年级、户籍、家庭经济情况、父母职业和学校等方面的问题来予以考察。

2.3.1.1 大学生成就动机的性别差异

由表可知,在受访的上海市高校大学生中,男生、女生追求成功的动机差异显著性 Sig 值为 0.005,小于 p 值 0.01。说明男生追求成功的动机明显高于女生,并有极显著性别差异。但男生、女生在避免失败动机和成就动机总水平差异均不显著。如下表所示:

表 3-14 919 份不同性别 AMS 结果平均数比较

	Sex	*n*	*M*	*SD*	*t*	*Sig.*
Ms	男	445	41.49	8.14	2.83**	0.005
	女	474	40.00	7.70		
Mf	男	445	32.95	9.51	−0.40	0.690
	女	474	33.19	8.83		
AMS	男	445	1.20	0.50	−0.84	0.400
	女	474	1.23	0.50		

注: * $p<0.05$, ** $p<0.01$

2.3.1.2 大学生成就动机的户籍差异

由下表可知,在受访的上海市高校大学生中,城市户籍学生、农村户籍学生在追求成功动机、避免失败动机和成就动机水平差异显著性 Sig 值分别为 0.61,0.13,0.84,均大于 p 值 0.05,所以,不同户籍学生在追求成功的动机、避免失败的动机和成就动机总水平三方面的差异均不显著。

表 3-15 919 份不同户籍 AMS 结果平均数比较

	户籍	*n*	*M*	*SD*	*t*	*Sig.*
Ms	城市	685	40.64	7.91	−0.51	0.61
	农村	234	40.95	8.08		
Mf	城市	685	32.81	9.05	−1.51	0.13
	农村	234	33.85	9.47		
AMS	城市	685	1.21	0.51	−0.20	0.84
	农村	234	1.22	0.47		

2.3.1.3 大学生成就动机的校际差异

从列联表可以看出，在受访的上海市各高校中，可以分为两个层次：第一个层次是复旦大学、同济大学、华东师范大学和华东理工大学四所教育部直属的全国重点大学，这四所学校追求成功动机高于避免失败动机的受访大学生占该校受访学生总数的比例均在70%以上，同济大学学生更高达80.3%，只有华东理工大学稍差一些；第二个层次是上海大学、上海理工大学和上海水产大学三所地方高校，其中上海大学是全国重点本科院校，上海理工大学和上海水产大学则是地方一般本科院校。这三个学校的受访大学生追求成功的动机强于避免失败动机的比例在60%以上，只有上海理工大学的受访学生，其追求成功的动机强于避免失败动机的比例占该校受访学生总数的比例达到75%，甚至超过一些重点本科院校。原因可能是由于理工类院校就业前景良好，使大学生更愿意为学习付出努力所致。总体而言，重点院校大学生的成就动机高于非重点院校大学生的成就动机。

表3-16 学校与AMS结果列联表

学校		$Ms>Mf$	$Ms=Mf$	$Ms<Mf$	Total
复旦大学	n	112	9	37	158
	%	70.9	5.7	23.4	100.0
华东理工大学	n	70	6	29	105
	%	66.7	5.7	27.6	100.0
华东师范大学	n	109	2	39	150
	%	72.7	1.3	26.0	100.0
上海水产大学	n	40	2	23	65
	%	61.5	3.1	35.4	100.0
上海大学	n	123	8	62	193
	%	63.7	4.1	32.1	100.0
上海理工大学	n	72	4	20	96
	%	75.0	4.2	20.8	100.0

（续表）

学　　校		$M_s>M_f$	$M_s=M_f$	$M_s<M_f$	Total
同济大学	n	122	5	25	152
	%	80.3	3.3	16.4	100.0
Total	n	648	36	235	919
	%	70.5	3.9	25.6	100.0

2.3.1.4　大学生成就动机的学科背景差异

从受访大学生所学专业与 AMS 测量结果列联表中可以看出，在受访的大学生群体中，农科学生追求成功的动机高于避免失败动机的受访大学生占该科受访学生总数的比例最高，为 94.7%，而文科最低，为 65.7%。如下表所示：

表 3-17　所学专业与 AMS 结果列联表

所学专业		$M_s>M_f$	$M_s=M_f$	$M_s<M_f$	Total
文　科	n	295	15	139	449
	%	65.7	3.3	31.0	100.0
理　科	n	186	13	58	257
	%	72.4	5.1	22.6	100.0
工　科	n	127	8	35	170
	%	74.7	4.7	20.6	100.0
农　科	n	18	0	1	19
	%	94.7	0	5.3	100.0
其　他	n	22	0	2	24
	%	91.7	0	8.3	100.0
Total	n	648	36	235	919
	%	70.5	3.9	25.6	100.0

注：%为在其所学的专业中占的比例

2.3.1.5　大学生成就动机的年级差异

从受访大学生年级与成就动机结果列联表中可以看出，在上海市高校大学生群体中，70.5%的大学生成就动机高，其中一年级学生，追求成功动机高于避免失败动机的学生占一年级受访学生总数的比例最高，达到72.7%，二年级学生中，追求成功动机高于避免失败动机的大学生占受访学生总数的比例最低，只有67.3%。总的说来，年级因素对成就动机影响很小。

表3-18　年级与AMS结果列联表

年　级		$Ms>Mf$	$Ms=Mf$	$Ms<Mf$	Total
大　一	n	250	11	83	344
	%	72.7	3.2	24.1	100.0
大　二	n	165	7	73	245
	%	67.3	2.9	29.8	100.0
大　三	n	193	15	66	274
	%	70.4	5.5	24.1	100.0
大　四	n	40	3	13	56
	%	71.4	5.4	23.2	100.0
Total	n	648	36	235	919
	%	70.5	3.9	25.6	100.0

注：%为其所在年级中占的比例

2.3.1.6　大学生成就动机的家庭经济状况差异

从受访学生家庭经济状况与成就动机结果列联表中可以看出，在受访的大学生群体中，家庭经济状况较差的学生中，追求成功动机高于避免失败动机的受访大学生占家境较差受访学生总数的比例最高，达到75.8%，家庭经济状况良好的学生中，追求成功动机高于避免失败动机的受访大学生占相同家境受访学生总数的比例次之，为72.1%，家庭经济状况中等的学生中，追求成功动机高于避免失败动机的受访大学生占相同家境受访学生总数的比例最低，只有68.7%。

表 3-19 不同家庭经济状况与 AMS 结果列联表

家庭经济状况		$Ms>Mf$	$Ms=Mf$	$Ms<Mf$	Total
良 好	n	204	13	66	283
	%	72.1	4.6	23.3	100.0
中 等	n	369	19	149	537
	%	68.7	3.5	27.7	100.0
较 差	n	75	4	20	99
	%	75.8	4.0	20.2	100.0
Total	n	648	36	235	919
	%	70.5	3.9	25.6	100.0

注：%为其所在家庭经济状况中所占的比例

2.3.1.7 大学生成就动机的父母职业背景差异

从受访学生父母职业与成就动机结果列联表中可以看出，在受访的大学生群体中，父母职业为农民的学生中，追求成功的动机高于避免失败动机的受访大学生占同类受访学生总数的比例最高，均在 75%以上。即四分之三以上的父母职业为农民的大学生，其成就动机明显很高。父母职业为干部的学生中，追求成功的动机高于避免失败动机的受访大学生占同类受访学生总数的比例次之，在 70%以上。即 70%以上的父母职业为干部的大学生，其追求成功的动机高于避免失败的动机，具有较高的成就动机。父母职业为工人的学生中，追求成功的动机高于避免失败动机的受访大学生占同类受访学生总数的比例最低。说明大学生父母职业背景不同其个人成就动机水平存在差异，具体表现为成就动机由高到低，其父母职业分别为农民、干部和工人，父母职业影响大学生的成就动机。

表 3-20 父母职业与 AMS 结果列联表

			$Ms>Mf$	$Ms=Mf$	$Ms<Mf$	Total
父亲职业	工 人	n	230	12	104	346
		%	66.5	3.5	30.1	100.0

（续表）

			$Ms>Mf$	$Ms=Mf$	$Ms<Mf$	Total
父亲职业	农　民	n	120	5	35	160
		%	75.0	3.1	21.9	100.0
	干　部	n	118	7	32	157
		%	75.2	4.5	20.4	100.0
	知识分子	n	138	9	51	198
		%	69.7	4.5	25.8	100.0
	其　他	n	42	3	13	58
		%	72.4	5.2	22.4	100.0
	Total	N	648	36	235	919
		%	70.5	3.9	25.6	100.0
母亲职业	工　人	n	245	13	99	357
		%	68.6	3.6	27.7	100.0
	农　民	n	125	5	33	163
		%	76.7	3.1	20.2	100.0
	干　部	n	95	5	33	133
		%	71.4	3.8	24.8	100.0
	知识分子	n	140	9	54	203
		%	69.0	4.4	26.6	100.0
	其　他	n	43	4	16	63
		%	68.3	6.3	25.4	100.0
Total		N	36	648	235	919
		%	3.9	70.5	25.6	100.0

注：%为其所在职业中占的比例

2.3.2　大学生自信与个体背景资料之间关系

2.3.2.1　性别与大学生自信

在受访大学生中，男性大学生自信平均得分为237.44分，标准差

为33.89，女性大学生自信平均得分为229.00分，标准差为31.16。

性别与自信水平的相关系数λ=0.063，说明性别和个体自信与不自信之间有一定相关。从总体推论来看，皮尔逊卡方$\chi^2=9.344$，自由度df=2，计算后Sig值为0.009，小于p值0.01。说明大学生性别与自信之间存在非常显著相关。

表3-21 不同性别大学生自信平均得分比较

性别	*n*	*M*	*SD*	*SEM*	*t*	*p*
男	445	237.44	33.89	1.61	3.931***	0.009
女	474	229.00	31.16	1.43		

注：* $p<0.05$，** $p<0.01$，*** $p<0.001$

由上表可知，在受访的上海市高校大学生中，男生自信水平明显高于女生，并有极其显著性别差异。

2.3.2.2 学校类型与大学生自信

学校类型与大学生自信水平的相关系数λ=0.037，说明学校类型和大学生自信水平之间存在相关。从总体推论来看，皮尔逊卡方$\chi^2=23.01$，自由度df=12，计算后Sig值为0.028，小于p值0.05。说明学校类型与大学生自信二者不是互为独立的，而是有关的，且这种相关达到了统计学上的显著水平。表现为名牌重点大学学生自信总体水平显著高于市级非重点学校大学生。

表3-22 SC测量结果与学校类型列联表

分类		学校类型							Total
		复旦	华理	华师大	上水产	上大	上理工	同济	
自信低	*n*	55	38	33	27	78	23	54	308
	%	17.9	12.3	10.7	8.8	25.3	7.5	17.5	100.0
自信中	*n*	55	28	56	19	58	34	53	303
	%	18.2	9.2	18.5	6.3	19.1	11.2	17.5	100.0

（续表）

分类		学校类型							Total
		复旦	华理	华师大	上水产	上大	上理工	同济	
自信高	*n*	48	39	61	19	57	39	45	308
	%	15.6	12.7	19.8	6.2	18.5	12.7	14.6	100.0
Total	*n*	158	105	150	65	193	96	152	919
	%	17.2	11.4	16.3	7.1	21.0	10.4	16.5	100.0

注：%为其所在的分类中占的比例

2.3.2.3　专业与大学生自信

大学生所学专业与自信水平的相关系数 λ=0.028，说明所学专业和 SC 结果即个体自信与不自信方面有微弱相关。从总体推论来看，皮尔逊卡方 $\chi^2=7.982$，自由度 df=8，计算后 Sig 值为 0.704，大于 p 值 0.05。说明大学生所学专业与自信水平的相关并未达到统计上的显著水平，即不同专业（文、理、工、农、其他）大学生自信水平差异不显著。

表 3－23　SC 测量结果与所学专业列联表

分类		所学专业					Total
		文科	理科	工科	农科	其他	
自信低	*n*	163	82	50	8	5	308
	%	52.9	26.6	16.2	2.6	1.6	100.0
自信中	*n*	150	79	59	5	10	303
	%	49.5	26.1	19.5	1.7	3.3	100.0
自信高	*n*	136	96	61	6	9	308
	%	44.2	31.2	19.8	1.9	2.9	100.0
Total	*n*	449	257	170	19	24	919
	%	48.9	28.0	18.5	2.1	2.6	100.0

注：%为其所在的分类中占的比例

2.3.2.4 年级与大学生自信

年级与大学生自信水平的相关系数 λ=0.038，说明大学生所在年级和 SC 结果即个体自信与不自信之间存在微弱相关。从总体推论来看，皮尔逊卡方 $\chi^2=13.527$，自由度 df=6，计算后 Sig 值为 0.035，小于 p 值 0.05。说明所在年级与大学生自信水平不是互为独立的，而是有关的，且这种相关达到统计上的显著水平。表现为大一学生的自信度最高，大三次之，大四学生的自信水平最低。其中的主要原因可能是大四学生将面临就业、考研等等多重压力。

表 3-24 SC 测量结果与年级列联表

分 类		年级				Total
		大一	大二	大三	大四	
自信低	*n*	95	90	103	20	308
	%	30.8	29.2	33.4	6.5	100.0
自信中	*n*	117	71	97	18	303
	%	38.6	23.4	32.0	5.9	100.0
自信高	*n*	132	84	74	18	308
	%	42.9	27.3	24.0	5.8	100.0
Total	*n*	344	245	274	56	919
	%	37.4	26.7	29.8	6.1	100.0

注：%为其所在的分类中所占的比例

2.3.2.5 家庭所在地与大学生自信

受访大学生中，城市大学生自信方面平均得分为 233.24 分，标准差为 33.29，农村大学生自信方面平均得分为 232.65 分，标准差为 31.24。

家庭所在地与自信水平的相关系数 λ=0.004，说明家庭所在地和 SC 结果即自信与不自信之间有微弱相关。对自信进行不同家庭所在地的均值相等的 t 检验，t 值为 0.24，Sig 值为 0.81，大于 p 值 0.05。即家庭所在地不同的被调查者自信水平没有显著差异。从总体推论来

看，皮尔逊卡方 $\chi^2=0.197$，自由度 df=2，计算后 Sig 值为 0.906，大于 p 值 0.05。说明家庭所在地与大学生自信得分二者是互为独立的。

表 3－25　不同家庭所在地的大学生自信平均得分比较

家庭所在地	*n*	*M*	*SD*	*SEM*	*t*	*p*
城　市	685	233.24	33.29	1.27	0.24	0.81
农　村	234	232.65	31.24	2.04		

如果把性别作为控制变量，以按性别、家庭所在地划分的 SC 结果表上可以看出，农村男生的自信得分为 240.68 分，居于第一位。农村女生自信得分为 226.11 分，处于最低。说明上海市大学生中，男生自信水平高于女生，而其中的主要原因可能在于农村男生自信水平与农村女生自信水平之间的较大差距。

表 3－26　按性别、家庭所在地划分的 SC 结果

性　别	家庭所在地	*M*	*n*	*SD*
男	城　市	236.44	340	34.16
	农　村	240.68	105	32.97
	Total	237.44	445	33.89
女	城　市	230.08	345	32.16
	农　村	226.12	129	28.24
	Total	229.00	474	31.16
Total	城　市	233.24	685	33.29
	农　村	232.65	234	31.24
	Total	233.09	919	32.77

2.3.2.6　父亲职业与大学生自信

父亲职业与大学生自信的相关系数 $\lambda=0.018$，说明父亲职业和 SC 结果即自信与不自信之间有微弱相关。从总体推论来看，皮尔逊卡方 $\chi^2=3.692$，自由度 df=8，计算后 Sig 值为 0.884，大于 p 值 0.05。说明父亲职业与大学生自信水平之间是互为独立的。

表 3－27　SC 测量结果与父亲职业列联表

分　类		父　亲　职　业					Total
		工人	农民	干部	知识分子	其他	
自信低	n	116	50	52	71	19	308
	%	37.7	16.2	16.9	23.1	6.2	100.0
自信中	n	121	48	51	62	21	303
	%	39.9	15.8	16.8	20.5	6.9	100.0
自信高	n	109	62	54	65	18	308
	%	35.4	20.1	17.5	21.1	5.8	100.0
Total	n	346	160	157	198	58	919
	%	37.6	17.4	17.1	21.5	6.3	100.0

注：%为其所在的分类中占的比例

2.3.2.7　母亲职业与大学生自信

母亲职业与大学生自信水平的相关系数 $\lambda=0.024$，说明母亲职业和 SC 结果即自信与不自信之间有微弱相关。从总体推论来看，皮尔逊卡方 $\chi^2=7.934$，自由度 $df=8$，计算后 Sig 值为 0.440，大于 p 值 0.05。说明母亲职业与大学生自信水平之间是互为独立的。即大学生自信与否与母亲职业无关。

表 3－28　SC 测量结果与母亲职业列联表

分　类		母　亲　职　业					Total
		工人	农民	干部	知识分子	其他	
自信低	n	123	45	45	77	18	308
	%	39.9	14.6	14.6	25.0	5.8	100.0
自信中	n	124	53	42	60	24	303
	%	40.9	17.5	13.9	19.8	7.9	100.0
自信高	n	110	65	46	66	21	308
	%	35.7	21.1	14.9	21.4	6.8	100.0

（续表）

分　类		母　亲　职　业					Total
		工人	农民	干部	知识分子	其他	
Total	*n*	357	163	133	203	63	919
	%	38.8	17.7	14.5	22.1	6.9	100.0

注：%为其所在的分类中占的比例

2.3.2.8　家庭经济状况与大学生自信

家庭经济状况与大学生自信水平的相关系数 $\lambda=0.031$，说明家庭经济状况和 SC 结果即自信与不自信之间存在微弱相关。从总体推论来看，皮尔逊卡方 $\chi^2=11.068$，自由度 df=4，计算后 Sig 值为 0.026，小于 p 值 0.05。说明家庭经济状况与大学生自信水平之间不是互为独立的，而是有关的，且这种相关达到了统计上的显著水平。表现为家庭经济状况中等，大学生自信水平最高，良好的次之，家庭经济状况差的大学生自信度最低，家庭经济状况是个体自信与否的重要影响因素。

表 3-29　SC 测量结果与家庭经济状况列联表

分　类		家庭经济状况			Total
		良　好	中　等	较　差	
自信低	*n*	87	184	37	308
	%	28.2	59.7	12.0	100.0
自信中	*n*	89	192	22	303
	%	29.4	63.4	7.3	100.0
自信高	*n*	107	161	40	308
	%	34.7	52.3	13.0	100.0
Total	*n*	283	537	99	919
	%	30.8	58.4	10.8	100.0

注：%为其所在的分类中占的比例

2.4 讨论

成就动机作为社会化的人的理性行为活动，有一个重要的性质，就是它的社会文化性，即成就动机的激发、指向、强度无一不受个体所处的社会及文化环境影响。在受访的上海市高校大学生中，男生和女生追求成功的动机水平差异显著，男生追求成功的动机要强于女生，中国传统的社会性别角色观念可以解释这个状况，即社会刻板印象，人们的传统观念中对男性事业成功、名誉地位等的需求和期望较高，而对女性更倾向于稳定、家庭等方面，这种男女分明的性别角度定位使男女生在教育与成长的过程中对个人的要求、愿望存在较大差异，从而造成了成就动机的不同。女生的追求成功的动机低于男生还可能是由于女生自身的角色定位造成的，所谓角色定位主要包括对男女两性的人格特征、社会行为模式等的要求与期待。性别角色定位在很大程度上影响着两性的角色行为和成就动机。有研究者调查发现，成就动机高的女大学生与成就动机低的女大学生在性别角色自我定位上存在很大差异。中国学者对于成就动机性别差异的研究也较多，其中有研究者指出：中国男性的成就动机明显高于女性；随着教育水平的提高，男女成就动机的差异呈上升趋势。小学阶段女生稍高于男生，但从初中开始女生低于男生，且差距越来越大，到了大学阶段，性别差异达到显著性水平，即受过高等教育的男性成就动机水平明显高于相应教育程度的女性。

对上海市高校大学生成就动机的调查研究发现，教育部直属的全国重点大学学生成就动机水平比地方性一般本科院校学生高。其原因可能在于重点大学受社会的重视程度高、资源优势大，教师队伍水平普遍较高，科研及实验设施也较其他院校强，学生在这样良好的学习环境中，能力及竞争意识也会相应增强。且另外在高考招生时，该类院校的录取分数线也比其他院校高，在择优录取的原则下，进入重点高校学生的能力相对强，入校后，在学风浓厚的氛围影响之下其追求成功的动机意向也会有所提高。

从学科背景不同的大学生成就动机水平差异的比较中发现，理工农科的大学生在成就动机上要强于文科类的大学生，原因可能是由于学科本身的性质特点决定的，理工类学生更注重逻辑思考，平时学习也

倍加勤奋，否则很难赶上学习进度，期末考试临时抱佛脚是无济于事的，而文科类的学生则与此不同，虽说学习文科知识要靠平时的积累（特别是英语专业），但靠考前突击复习通过率很高，这样难免有平时学习懈怠的现象。这一方面值得我们进一步研究和深入探讨。另外，理工类院校就业前景比较好，社会竞争压力大，走向社会后创造财富多，相应有较强的学习动力，进而成就动机较强。

家庭经济状况和父母职业也会对大学生成就动机的高低产生一定程度的影响。调查中发现家庭经济状况较差的学生中，追求成功的动机强度高于避免失败动机强度的比例较高。大学生的认识水平已处于成熟阶段，他们想通过努力学习改变自己的将来，进而改变自己的家庭经济状况，学习可能对他们来说是最好的选择和出路。与此类似的是，父母职业为农民和干部家庭的大学生追求成功的动机高于避免失败动机的受访大学生占同类受访学生总数比例较高，且尤以父母职业为农民的学生比例最高。这方面的差异一是由大学生所生活的家庭环境造成的，特别是农民家庭的子女想要通过读书改变自己的命运，努力学习也是为了将来更好地来回报父母。二也与父母的教养方式及对子女的学习状况关注程度有关，农民与干部家庭比工人家庭这些方面的关注度更高。

自信是个体对自身诸方面的肯定程度，是对自己能力、价值等做出客观、正确认知与评价的一种稳定性格特征。通过对上海市高校的大学生调查，结果显示上海市大学生的自信水平较高，与国内其他地区的研究结果较为一致。但在影响自信的诸因素上，上海市高校大学生的自信水平有着不同程度的差异。首先，男生的自信水平显著高于女生；对自信性别差异产生的原因，Corbin 等进行了解释，他们认为男性善于吹嘘、自夸，有过高估计自己表现的倾向，女性则更为谦虚，倾向于低估其表现，从而导致了比男性低的自信分数。此后 Clance 和 O'Toole 发现即使女性做得和男性一样好或比男性做得更好，也常常会低估自己、怀疑其能力，这是女性比男性自信低的主要原因所在。此外，中国文化背景下，传统观念中重男轻女意识在现代社会依然存在，两性的社会化过程也存在差异。男性在自信和成功方面更易得到积极影响与强化，而女性之自信在此过程中往往更易受到削弱或忽视。家庭与社会

环境及其所形成的性别角色刻板观念对女性的消极影响、学校教育中的性别偏差等等，都阻碍着女性自信的形成与发展，成为两性自信差异的重要原因。按性别、家庭所在地划分的自信结果表明，男生的自信水平高于女生，其中主要原因在于，农村男生的自信水平与农村女生自信水平之间的差距较大造成的，其中原因亦可用上述理由加以解释。

本研究发现，就自信而言，大学一年级最高，二三年级次之，四年级最低。这可能是由于刚入大学的学生对未来的生活充满憧憬，在大学学习生活中要改变自我发展自我，还是充满信心的。而二年级的学生由于当时期望与现实的种种矛盾造成了自信心水平的下降。在三四年级的时期大学生"主体我"与"社会我"的矛盾，就业、考研、竞争等各方面的抉择与压力可能使他们对自己诸方面都比以往任何时期更为挑剔，因而出现了自信的"低谷"。

2.5 小结

上海市高校大学生中男生、女生在追求成功的动机方面存在显著差异，男生追求成功的动机水平显著高于女生，而在避免失败的动机方面未达到统计上的显著性。重点院校大学生的成就动机高于非重点院校大学生，并且在学科背景上，理工农类专业大学生的成就动机高于文科类专业大学生。家庭经济状况较差及父母为农民的大学生成就动机水平最高。户籍方面，虽然农村大学生的成就动机水平高于城市，但并未达到统计上的显著水平。虽然总的说来，年级因素对成就动机影响很小，但二年级学生成就动机水平最低应值得关注。性别、学校类型、年级和家庭经济状况与大学生自信均存在相关性，并达到统计上的显著水平。而专业、家庭所在地和父母职业与大学生自信仅有微弱相关。上海市高校大学生中，男生自信水平高于女生，其中农村男生的自信水平最高，而农村女生的自信水平最低。

3 大学生健康人格与网络成瘾的状况及其关系研究

3.1 目的

随着网络在大学生活中的普及与应用，网络成瘾的危害性也越来

越受到关注。有学者将网络成瘾与焦虑、孤僻及信任度等做了相关研究，显示网络成瘾对这些方面都有重要影响，而焦虑、孤僻等亦是评价人格是否健全的重要指标。因而本研究在进行人格问卷调查的基础上进一步对上海市高校大学生的网络成瘾状况进行了问卷调查，力求多角度验证和补充本研究假设。

3.2 方法

3.2.1 被试

抽取上海市三所大学（综合类、理工类、文科财经类），并随机发放问卷 500 份，包括复旦大学 180 份，实际回收有效问卷 167 份，回收率 92.78%，上海理工大学 160 份，实际回收有效问卷 150 份，回收率 93.75%，上海财经大学 160 份，实际回收有效问卷 153 份，回收率 95.63%，共计回收 470 份，问卷总回收率 94%。学生年龄跨度范围 17—24 岁，平均年龄 20 岁。

表 3 - 30　被试分布情况

	性别		年级				学科	
	男生	女生	一	二	三	四	自然	社会
人数	186	275	126	170	79	83	184	268
比例	39.6%	58.5%	26.8%	36.2%	16.8%	17.7%	39.1%	57%

3.2.2 工具

3.2.2.1　大学生人格问卷（UPI）

同健康人格开放式问卷调查。

3.2.2.2　网络成瘾量表

目前，对于网络成瘾还没有统一的诊断量表。Young 的网络成瘾量表是迄今为止最为常用的量表，在我国的应用也比较普遍，是许多学者在进行网络成瘾调查研究时的首选量表。

Young 的网络成瘾量表测量范围包括网络使用动机、网络使用时间、依赖行为、网络对自身的身心影响，以及网络对自身人际关系的影响，共 20 个题目，每个题目都有五个选项，每个选项分别由低到高，代

表不同的网络成瘾度，得分越高，说明网络成瘾的程度越高。在对样本进行统计时，每个选项分别计 1—5 分。

3.2.3 程序

网络成瘾问卷与 UPI 问卷同时发放，并在发放前统一指导语，由研究者亲自主持和施测。结果采用 SPSS11.0 统计软件加以分析整理。

3.3 结果与分析

3.3.1 网络成瘾状况

3.3.1.1 网络成瘾量表得分情况

表 3-31 网络成瘾得分分布

得分	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
频数	8	5	6	5	22	16	12	14	14	16	16	16	23	17
得分	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47
频数	24	17	15	16	12	17	20	12	15	12	8	5	6	6
得分	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61
频数	9	7	4	8	10	5	6	7	4	2	6	4	5	3
得分	62	63	64	65	66	67	68	69	70	73	74	78	90	
频数	2	1	1	2	0	1	2	1	0	1	2	1	1	

从网络成瘾得分来看，大部分学生的网络使用情况较为合理，得分集中在 24—40 分之间，没有达到网络成瘾的程度，但是仍有部分学生得分较高，属于中度网络成瘾，甚至严重的网络成瘾，这对大学生自身健康、学习及生活都是不利的，需要对其加以引导，避免其过多地沉溺于网络中。

由表 3-32 可以看出，大学生在上网时常常缺乏自控能力，往往会延长上网时间，一旦上网就会找理由拖延时间，不想离开，并且已经对其自身的生活规律产生影响，并受到朋友与家人的埋怨。同时，对于许多大学生来说，即使他们已经离开网络，在现实生活中也常常会想起网络上的事情，在心理上产生对网络的依恋，这也在一定程度上影响了大

学生正常的学习与生活。

表 3－32　网络成瘾量表中平均值排名前八位的题目

排名	题　　目	平均值	标准差
1	你觉得上网时间比你预期的要长吗?	2.9574	1.1656
2	你会因为上网忽略自己要做的事情吗?	2.4660	1.0580
3	你会因为心情不好去上网吗?	2.3362	1.1091
4	你在上网时会对自己说:"就再玩一会儿"吗?	2.3170	1.1233
5	你是否担心网上的隐私被人知道?	2.0383	1.0920
6	你会上网到深夜不去睡觉吗?	1.9681	1.0329
7	你在离开网络后会想着网上的事情吗?	1.9532	0.9361
8	生活中朋友、家人会抱怨你上网时间太长吗?	1.9426	1.0340

3.3.1.2　网络成瘾分类情况统计与分析

图 3－1 中分类一表示重度网络成瘾,分类二表示中度网络成瘾,分类三表示轻度网络成瘾.第四类则属于正常的网络使用范围。由图可以观察到,目前大学生网络成瘾现象比较严重,成瘾人数占 38.1%左右,但绝大部分学生目前只处于轻度网络成瘾,只要加以适时适度地引导和教育,相对较容易使其摆脱网络成瘾的困扰。

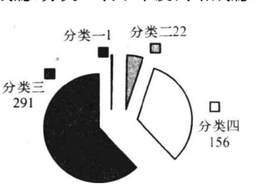


图 3－1　网络成瘾分类情况

表 3－33　学校之间网络成瘾分类情况

分　类	复旦大学(%)	上海财经大学(%)	上海理工大学(%)	合　计(%)
分类一	/(/)	1(0.65%)	/(/)	1(0.21%)
分类二	9(5.39%)	7(4.58%)	6(4.0%)	22(4.68%)
分类三	54(32.34%)	49(32.03%)	53(35.33%)	156(33.19%)
分类四	104(62.28%)	96(62.75%)	91(60.67%)	291(61.91%)
合　计	167	153	150	470

由表可知，学校之间在网络成瘾分类方面没有显著差异（$\chi^2=2.768$，$p=0.837$，$p>0.05$）。同样的方法可知，网络成瘾分类中，学科之间也没有显著差异（$\chi^2=2.661$，$p=0.447$，$p>0.05$）。从年级的角度来分析，二、三年级网络成瘾的人数相对更多，在中度网络成瘾上，二年级学生的比例较其他年级更高，在轻度网络成瘾上，三年级学生较其他年级更高，这可能是由于大一新生刚进入学校，面对新鲜事物较多，课程较紧，而大四学生面临升学或就业的压力，没有多余时间上网的缘故。

通过图 3－2 可以看出，男生与女生在网络成瘾分类上没有太大的差距，相对而言，男生中轻度网络成瘾的比例较大，占 38.17%，而女生在第三类上的比例不到 30%；但是女生在中度网络成瘾的比例 5.45%，要比男生 1.61%高出几个百分点。总体而言网络成瘾在性别上没有统计学上的显著差异。

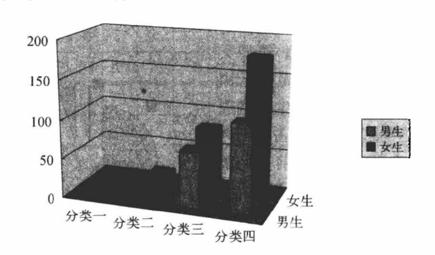


图 3－2　网络成瘾分类在性别上的分布情况

3.3.2　UPI 分类情况

根据 UPI 量表的分类标准，将大学生人格健康状况分为三类，如图 3－3 所示，其中第一类 68 人，这些学生存在相应的人格及问题，占施测人数的 14.5%，与全国其他部分地区所做的研究数据基本相似；第二类学生有 138 人，占 29.4%，属于这一分组的学生具有一定的人格及心理问题，但尚不严重，是以后教育工作者所要关注的对象；第三类是通过本次测试的学生，他们的人格及心理状态良好，没有发现问

题，但是值得注意的是，第一、二类合计人数为 206 人，所占总样本人数比例高达 43.8%，说明现阶段大学生健康人格问题的紧迫性及严重性。

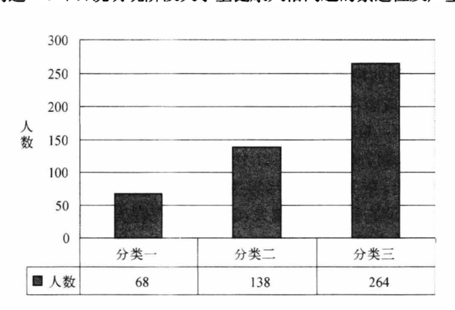


图 3－3　UPI 分类

根据学校、性别、学科及年龄分类，又可以对上述三类加以细分，如图 3－4 所示：

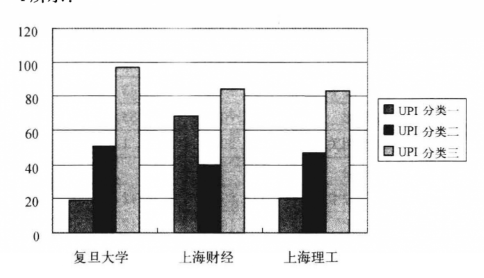


图 3－4　三所学校学生 UPI 分类状况

由图 3－4 可知，三所学校中学生 UPI 人格分类比例基本一致，上海财经大学第一类学生的比例相对高于其他两所学校，而第二类学生比例则略低于其他两所学校，上海理工大学与复旦大学在三类分类中

学生所占比例基本一致。经 χ^2 检验得知，在 UPI 分类中，不同学校之间不存在统计学上的显著差异（$\chi^2=4.353, p=0.36, p>0.05$）。

3.3.3 大学生健康人格与网络成瘾的相关分析

通过对 UPI 量表四个维度与网络成瘾交叉列联分析发现，UPI 量表中所测得的四项维度包括身体健康、神经症、抑郁症及精神分裂症等，都与网络成瘾存在相关，且相关性极其显著，p 值均小于 0.001。如图 3-34 所示。UPI 分类与网络成瘾分类卡方检验值为 14.592，双侧检验值为 0.024，$p<0.05$，UPI 分类与网络成瘾分类呈显著相关。有韩国学者指出，在 14%的成年男性恋网者中，66.1%的人患有严重人格障碍，而且调查显示网瘾越大，越有可能存在人格障碍，这一点在本研究调查结果中得到重复验证。但是该研究同样指出，恋网男性比女性在这一点上表现更突出，并且根据北京军区总医院医学成瘾治疗中心数据显示，病态人格者更易网络成瘾，男女比例高达 19∶1。对男女性别上所表现出的差异性，在本研究中并未得出相同结论，本研究调查结果显示，男女性在网络成瘾及人格障碍方面并不存在显著性别差异，其具体原因有待进一步考查与探究。

表 3-34　UPI 量表四个维度与网络成瘾交叉列联分析

		检测统计量值	自 由 度	双侧检验值
身体健康倾向	皮尔逊卡方	102.104	33	0.000
	似然比	64.702	33	0.001
	线性相关	33.090	1	0.000
	有效值	470		
神经症倾向	皮尔逊卡方	117.895	42	0.000
	似然比	61.191	42	0.028
	线性相关	33.945	1	0.000
	有效值	470		
抑郁倾向	皮尔逊卡方	93.141	33	0.000
	似然比	64.057	33	0.001
	线性相关	27.100	1	0.000
	有效值	470		

（续表）

		检测统计量值	自由度	双侧检验值
精神分裂倾向	皮尔逊卡方	112.281	39	0.000
	似然比	84.227	39	0.000
	线性相关	44.291	1	0.000
	有效值	470		

一般来说，变量之间的关系可以分为两类，一类是确定性关系，即通常的函数关系，另一类是非确定性关系，即相关关系。统计学中，相关分析是以分析变量间的线性关系为主，是研究它们之间线性相关密切程度的一种统计方法。

表 3－35　UPI 量表四个维度与网络成瘾分类的相关分析

具体维度	参考值	网络成瘾分类
身体健康得分	皮尔逊相关系数	－0.226**
	双侧检验	0.000
	统计量	470
神经症倾向性得分	皮尔逊相关系数	－0.269**
	双侧检验	0.000
	统计量	470
抑郁倾向性得分	皮尔逊相关系数	－0.240**
	双侧检验	0.000
	统计量	470
精神分裂倾向得分	皮尔逊相关系数	－0.307**
	双侧检验	0.000
	统计量	470
UPI 分类	皮尔逊相关系数	0.156**
	双侧检验	0.001
	统计量	470

** 双侧检验，检验水准 0.01，该相关系数具有统计学意义。

对 UPI 量表四个维度与网络成瘾分类的相关分析结果表明（见表 3－35），身体健康得分与网络成瘾呈负相关，身体健康水平越低越容易产生网络成瘾，亦即身体健康水平与网络成瘾显著负相关。这可能是

由于网络成瘾者往往沉溺于网络，长期上网使其忽视了正常的作息时间与生活规律，缺乏必要的锻炼，从而导致身体素质的下降。通过对神经症倾向性得分与网络成瘾的相关分析，我们可以看出，二者具有显著负相关，相关系数为−0.269，$p<0.01$。抑郁倾向得分与网络成瘾成显著负相关，网络成瘾者往往形成焦虑、内向、自卑等不良情绪及性格，影响了其正常的社会交往，逐渐形成抑郁自闭倾向；同时，也不能排除具有抑郁倾向的学生往往会转向网络，用网络来寻求安慰的可能性。精神分裂倾向得分与网络成瘾分类之间呈显著负相关，相关系数为−0.307，$p<0.01$。总之，网络成瘾与 UPI 量表得分显著正相关，相关系数为0.156，$p<0.01$，网络成瘾分类均值为3.5681，标准差为0.5937，UPI 分类均值为2.4170，标准差为0.7305，总频数均为470。网络的普及与应用给大学生带来了极大的方便与帮助，但是也对大学生产生了诸多不利影响，其中很重要的就是对大学生健全人格的影响。虽然尚无学者对此专门展开深入的调查分析，但是从笔者查阅的相关文献来看，已有学者对网络成瘾与焦虑、孤僻、信任缺失等个体人格因素进行了相关研究与探讨，并得出了网络成瘾对这些人格因素产生一定影响的研究结论。考虑到已有研究的不足，我们对网络成瘾与大学生健全人格的关系进行了相关分析，并得出了二者之间存在显著相关性。即大学生健全人格与网络成瘾呈显著负相关，大学生人格愈健康愈少网络成瘾现象，也即网络成瘾者其人格愈不健全，愈有可能存在人格问题。鉴于此，本研究将开展更具体的研究，深入分析大学生健全人格与其他人格特征之间的关系。

第二节　健康人格与其他人格特征的关系研究

1　大学生健康人格与成就动机、自信的相关研究

1.1　目的

探讨大学生健康人格的发展特点及健康人格与自信、成就动机的相互关系。

1.2　方法

1.2.1　被试

本次调查对象为上海市高校全日制在校本科生，在上海市 6 所高校进行随机取样，具体被试结构如表 3－36 所示。

表 3－36　被试分布情况

属性	分类	n	%	属性	分类	n	%
性别	男	261	50.6	年级	大一	98	19.0
	女	255	49.4		大二	126	24.4
学校	东华大学	78	15.1		大三	245	47.5
	华东政法大学	64	12.4		大四	47	9.1
	上海水产大学	88	17.1	专业	文科	240	46.5
	上海师范大学	95	18.4		理科	121	23.4
	上海体育学院	87	16.7		工科	44	8.5
	上海音乐学院	104	20.3		农科	13	2.5
					其他	98	19.0
户籍	城市	374	72.5	家庭经济条件	良好	100	19.4
	农村	142	27.5		中等	336	65.1
					较差	80	15.5
父亲职业	工人	185	35.9	母亲职业	工人	186	36.0
	农民	104	20.2		农民	111	21.5
	干部	126	24.4		干部	95	18.4
	知识分子	94	18.2		知识分子	116	22.5
	其他	7	1.4		其他	8	1.6

1.2.2　工具

1.2.2.1　大学生人格问卷(UPI)

同健康人格现状研究。

1.2.2.2 成就动机问卷(AMS)

同健康人格现状研究。

1.2.2.3 大学生自信问卷(SC)

同健康人格现状研究。

1.2.3 程序

研究主试在上海市6所高校开展具体调查，调查前把三份问卷装订在一起，共发放600份调查问卷，回收完整有效问卷516份，回收率为86.0%。得到的问卷资料，通过编码录入计算机，所有数据采用SPSS11.0进行统计分析。对调查结果进行χ^2检验、因子分析、双因素方差分析及相关分析等数据统计与处理。

1.3 结果与分析

1.3.1 大学生健康人格的发展特点

1.3.1.1 性别与大学生健康人格

性别和UPI结果之间的$\lambda=0.007$。从总体推论来看，皮尔逊卡方$\chi^2=0.255$，自由度$df=2$，计算后Sig值为0.880，远大于p值0.05。说明性别和大学生人格健康是互为独立的。

表3-37 性别与UPI得分列联表

性别		UPI值			Total
		第Ⅰ类	第Ⅱ类	第Ⅲ类	
男	*n*	51	35	175	261
	%	19.5	13.4	67.0	100.0
女	*n*	54	32	169	255
	%	21.2	12.5	66.3	100.0
Total	*n*	105	67	344	516
	%	20.3	13.0	66.7	100.0

1.3.1.2 家庭经济状况与大学生健全人格

家庭经济状况与大学生人格测验得分的Kendall's tau_b系数为0.090，Sig值为0.010，小于p值0.05，说明家庭经济状况与大学生人格健康水平之间存在显著相关，且这种相关在总体上也是成立的，呈显

著正相关，即家庭经济状况越好，大学生人格健康水平就越高。

表 3-38　家庭经济状况与大学生人格测验得分的相关

	N	Kendall's tau_b	*Sig.*
UPI 得分 家庭经济状况	516	0.09*	0.010

注：* p<0.05

1.3.1.3　年级与大学生健康人格

年级与大学生人格测验得分的 Kendall's tau_b 系数为 0.050，Sig 值为 0.144，大于 p 值 0.05，说明就读年级与大学生心理健康水平之间存在一定的相关，但并未达到统计上的显著水平。

表 3-39　年级与大学生人格测验得分的相关

	N	Kendall's tau_b	*Sig.*
UPI 得分 年级	516	0.05	0.14

1.3.1.4　既往病史对严重心理问题有一定影响

如果把有问卷中所列难产、早产、肺炎、肝炎等任何一种病史的个案合并成有病史者，把没有任何上述病史的归入无病史者一类，对调查数据进行重新整理后发现，有无既往病史与 UPI 问卷测量结果之间差异显著性 Sig 值为 0.03，小于 p 值 0.05，有既往病史导致 UPI 结果中较为严重心理问题的比例与无既往病史受访者之间有显著差异，即有无既往病史的被调查者 UPI 得分情况，即人格健康状况存在显著差异，如下表所示：

表 3-40　有无既往病史与 UPI 得分

		n	*M*	*SD*	*t*	*Sig.*
UPI 得分	无既往病史	432	14.59	10.78	−2.13*	0.03
	有既往病史	84	17.27	9.35		
	Total	516	15.03	10.60		

注：* p<0.05

有既往病史的大学生比无既往病史的大学生更易产生严重心理障碍，并进而对其人格健康产生不良影响。

1.3.1.5 录取专业与自己愿望是否一致对严重心理问题有影响

如果我们把问卷中录取专业与自己愿望是否一致的答案进行重组，把回答符合、满意和比较符合、比较满意的个案合并成较满意者，把回答不符合、不满意和比较不符合、比较不满意的个案合并成较不满意者，把回答一般、无所谓的个案合并成一般者，对调查数据进行重新整理，可以发现，在录取专业和自己的愿望较满意的大学生群体中，有20.7%的受访大学生 UPI 得分属于第一类有严重心理问题的，而录取专业和自己的愿望较不满意的大学生中，这个比例达到 17.6%。同样，在对录取专业和自己的愿望较满意的大学生群体中，有 65.4%的受访大学生 UPI 得分属于第三类没有什么心理问题的，而在对录取专业和自己的愿望较不满意的大学生中，这个比例是 68.2%。录取专业和自己愿望一致，但出现严重心理问题的比例高，特别值得进一步关注。

1.3.2 大学生成就动机与自信的相关分析

大学生成就动机与自信水平的相关系数 $\lambda=0.075$，说明 AMS 测量结果和 SC 结果即自信与不自信之间存在相关。从总体推论来看，皮尔逊卡方 $\chi^2=13.010$，自由度 df=4，计算后 Sig 值为 0.011，小于 p 值 0.05。说明大学生成就动机与大学生自信不是互为独立的，而是有关的，且这种相关达到了统计上的显著水平。

表 3-41 SC 测量结果与 AMS 测量结果列联表

分 类		AMS 结果			Total
		$Ms>Mf$	$Ms=Mf$	$Ms<Mf$	
自信低	n	83	10	83	176
	%	47.2	5.7	47.2	100.0
自信中	n	69	9	87	165
	%	41.8	5.5	52.7	100.0

（续表）

分　类		AMS结果			Total
		$Ms>Mf$	$Ms=Mf$	$Ms<Mf$	
自信高	n	106	6	63	175
	%	60.6	3.4	36.0	100.0
Total	n	258	25	233	516
	%	50.0	4.8	45.2	100.0

从具体相关系数来看，大学生自信分类结果与追求成功分量表(Ms)得分的Kendall's tau_b相关系数r为0.079，相关系数的显著性Sig值为0.023，小于p值0.05，说明二者呈显著正相关，即大学生自信得分越高，其追求成功的动机越强，大学生越自信，其成就动机水平越高，越倾向于追求成功。

另外，大学生自信分类结果与避免失败分量表(Mf)得分的Kendall's tau_b相关系数r为−0.163，相关系数的显著性Sig值为0.000小于0.001，说明二者呈极其显著负相关，即自信得分越高，其避免失败的动机越弱。

表3-42　SC与Ms及Mf的相关分析

	N	Kendall's tau_b	$Sig.$
Ms / SC	516	0.08*	0.023
Mf / SC	516	−0.16***	0.000

注：* $p<0.05$，** $p<0.01$，*** $p<0.001$

1.3.3　大学生成就动机与人格健康水平的相关分析

上海市高校大学生中，AMS问卷测量得分Ms等于Mf的25名大学生UPI方面平均得分为18.04分，标准差为10.17。AMS问卷测量得分Ms小于Mf的233名大学生UPI方面平均得分为15.71分，标

准差为 11.07。AMS 问卷测量得分 Ms 大于 Mf 的 258 名大学生 UPI 方面平均得分为 14.12 分，标准差为 10.14。如下表所示：

表 3-43 不同成就动机的大学生健康人格得分

	AMS 分类	*n*	*M*	*SD*
UPI 得分	*Ms*>*Mf*	258	14.12	10.14
	Ms=*Mf*	25	18.04	10.17
	Ms<*Mf*	233	15.71	11.07
	Total	516	15.03	10.60

大学生成就动机分类结果与人格健康水平的相关系数 λ=0.084，说明 AMS 测量结果和 UPI 结果即人格健康水平方面存在相关。从总体推论来看，皮尔逊卡方 $\chi^2=24.553$，自由度 df=4，计算后 Sig 值为 0.000，小于 p 值 0.05。说明大学生成就动机与人格健康水平之间不是互为独立的，而是有关的，且这种相关达到统计上的显著水平。

表 3-44 AMS 结果与 UPI 结果列联表

分 类		UPI 结果			Total
		第Ⅰ类	第Ⅱ类	第Ⅲ类	
Ms>Mf	*n*	43	36	179	258
	%	16.7	14.0	69.4	100.0
Ms=Mf	*n*	8	5	12	25
	%	32.0	20.0	48.0	100.0
Ms<Mf	*n*	54	26	153	233
	%	23.2	11.2	65.7	100.0
Total	*N*	105	67	344	516
	%	20.3	13.0	66.7	100.0

注：%为其所在的分类中占的比例

大学生人格健康得分与追求成功动机分量表(Ms)得分的 Pearson

相关系数 r 为 -0.007，说明二者呈微弱的负相关，即大学生追求成功的动机与人格健康测量得分之间的相关关系不是很明显。由于相关系数的显著性 *Sig* 值为 0.870，大于 p 值 0.05，表明总体中两个变量是没有什么显著相关的。

大学生人格健康得分与避免失败分量表(Mf)得分的 Pearson 相关系数 r 为 0.084，说明二者存在正相关，大学生避免失败的动机与人格健康测量得分之间有较弱的相关关系。由于相关系数的显著性 *Sig* 值为 0.058，大于 p 值 0.05，表明总体中两个变量的相关在 0.05 的水平上是不显著的，即在总体中两个变量的这种相关关系可能是不存在的。

表 3-45　大学生人格健康得分与追求成功、避免失败的相关

	N	*r*	*Sig.*
Ms	516	-0.007	0.870
SC			
Mf	516	0.084	0.058
SC			

1.3.4　大学生人格健康水平与自信的相关分析

在受访大学生中，SC 问卷测量得分即自信得分低分组 176 名大学生 UPI 方面平均得分为 17.39 分，标准差为 10.96。SC 问卷测量得分即自信得分中等分数组 165 名大学生 UPI 方面平均得分为 14.76 分，标准差为 10.80。SC 问卷测量得分即自信得分高分组 175 名大学生 UPI 方面平均得分为 12.91 分，标准差为 9.56。如下表所示：

表 3-46　大学生不同自信水平的 UPI 得分平均数比较

	SC 测量结果	*n*	*M*	*SD*
UPI 得分	自信低	176	17.39	10.96
	自信中	165	14.76	10.80
	自信高	175	12.91	9.56
	Total	516	15.03	10.60

大学生自信得分结果与人格健康水平分类的相关系数 λ=0.084，说明大学生自信与人格健康水平之间存在相关。从总体推论来看，皮尔逊卡方 $\chi^2=24.55$，自由度 df=4，计算后显著性 Sig 值为 0.032，小于 p 值 0.05。说明大学生自信与大学生人格健康水平之间不是互为独立的，而是有关的，且这种相关达到了统计上的显著水平。

大学生自信得分与人格健康水平得分的 Pearson 相关系数 r 为 −0.148，相关系数的显著性 Sig 值为 0.001 小于 0.01，说明二者呈显著负相关，即自信得分越高，其 UPI 测量的得分相应就越低，即存在严重心理问题的可能性就越少，也即大学生越自信其人格健康水平越高。

表 3－47 大学生自信与人格健康得分的 Pearson 相关

	N	*r*	*Sig.*
UPI 得分	516	−0.148**	0.001
SC 得分			

注：* $p<0.05$，** $p<0.01$

通过列联表可以看出，自信低分组中，UPI 得分属于第Ⅲ类（即人格健康者）比例为 58.5%，而自信高分组中，UPI 得分属于第Ⅲ类（即人格健康者）比例则达到 77.7%。自信低分组中，UPI 得分属于第Ⅰ类（即人格健康有一定问题者）比例为 29.0%，而自信高分组中，UPI 得分属于第Ⅰ类（即人格健康有一定问题者）比例只有 14.9%。说明自信得分越高，人格健康方面有问题的比例越低。如下表所示：

表 3－48 SC 结果与 UPI 结果列联表

分　类		UPI 结果			Total
		第Ⅰ类	第Ⅱ类	第Ⅲ类	
自信低	*n*	51	22	103	176
	%	29.0	12.5	58.5	100.0
自信中	*n*	28	32	105	165
	%	17.0	19.4	63.6	100.0

（续表）

分　类		UPI结果			Total
		第Ⅰ类	第Ⅱ类	第Ⅲ类	
自信高	n	26	13	136	175
	%	14.9	7.4	77.7	100.0
Total	n	105	67	344	516
	%	20.3	13.0	66.7	100.0

注：%为其所在的SC结果中占的比例

1.4　讨论

综合以上实证资料，可以发现，家庭经济状况越好，大学生人格健康水平就越高，二者存在显著正相关。家庭经济状况好的大学生有一种心理上的优越感，他们不需要对自己的日常生活和学习消费担心，嫉妒和攀比心理即使有，也完全可以应付，心理压力不大。而家庭经济状况较差的大学生则完全相反。另外，大学生有既往病史的UPI得分显著高于无既往病史的，即有既往病史的大学生出现心理问题比例较高，值得学校教育工作者及心理咨询人员的关注，对他们可采取追踪调查的方式，发现问题以便及时解决。录取专业和自己愿望一致，却出现严重心理问题的比例较高，我们通过访谈和后续研究发现，主要是由于这些大学生如果对自己所报专业期望过高甚至不切实际的想法，结果通过真正学习与接触才发现“期望”与“现实”之间存在很大的差距，只有好专业没有个人的其他努力和能力同样面临被淘汰的危险，从而导致了对“反差”的不适应，产生了心理或人格健康问题，如果不能在短时间内调整心态的话，将会影响四年的大学学业，乃至身心健康。高校应对此予以高度重视，使学生尽快调整好专业心态，积极地迎接大学生活。

通过相关分析发现，自信得分高，其追求成功的动机相应也较高，而且二者存在显著正相关。自信心低的学生倾向于避免失败以寻求自我保护，其避免失败的倾向远大于追求成功的倾向。由此可以看出，培养大学生自信心的重要性，如对大学生进行挫折教育，以提高他们的自

信心，进而增强追求成功的动机水平。相关分析还发现，大学生成就动机与人格健康水平之间存在显著相关，大学生追求成功的动机大于避免失败的动机，其 UPI 得分越低，人格健康水平就越高。自信与大学生人格健康水平的相关分析可以看出，大学生自信与 UPI 得分之间存在显著负相关，即自信得分越高，其人格健康水平测量的得分相应就越低，健康水平就越高，也即，一个人越自信，其人格就会越健康。

1.5 小结

通过研究发现，性别和年级与大学生健康人格存在微弱相关。家庭经济状况越好，大学生人格健康水平就越高，二者存在显著正相关。有既往病史的大学生出现心理问题比例较高，教育工作者应做好调查，对这部分学生多给予教育培养与关注。大学生中录取专业和自己愿望一致，却出现严重心理问题的比例较高，其结果是否具有普遍性以及深层原因值得学者们进一步关注与探讨。通过对大学生健康人格、成就动机及自信之间的关系研究后可以发现，自信与追求成功的动机存在显著正相关。大学生成就动机与人格健康水平之间存在显著相关。大学生自信与人格健康水平之间存在显著负相关，即自信得分越高，其 UPI 测量得分相应就越低，其人格健康水平也就越高。

2 大学生自信人格发展研究

通过此前对大学生健康人格的现状研究和相关研究发现，在所有人格特征因素中自信是大学生健康人格的核心与重要组成部分。为了更深入地揭示大学生健康人格的系统结构，本研究以自信人格为切入点展开更具体的健康人格实证研究，在上海市高校随机抽样的基础上又选取重庆市部分高校为样本进行研究，以获得大学生健康人格更广泛的代表性。

2.1 目的

探讨当代大学生自信与其个人背景资料变量（性别、年级和学校类型）之间的关系，以了解大学生自信人格的发展趋势与特点。

2.2 方法

2.2.1 被试

重庆市部分重点和非重点高校的大学生，具体被试结构见下表：

表 3-49 正式测查有效问卷的被试分布情况

学校＼年级		一	二	三	四	合计
重庆大学	男	38	25	44	28	134
	女	27	19	30	15	91
西南大学	男	13	46	22	24	106
	女	20	35	16	33	104
西南农业大学	男	33	24	41	27	125
	女	16	29	35	14	94
重庆师范学院	男	28	17	30	24	99
	女	34	26	35	19	114
合计		209	221	253	184	867

2.2.2 工具

大学生自信问卷

2.3 程序

本研究正式问卷测查统一指导语，以班级为单位进行团体测量。所得数据资料采用 Spss 13.0 for windows 2003 统计软件在计算机上进行。

2.4 结果

首先对问卷进行回答完整性与真实性检查，问卷回答不完整(包括题项回答不完整和基本资料填写不完整)、回答有明显反应倾向的予以剔除，结果共剔除 64 份，保留有效问卷 867 份。

本研究选取了性别、年级、专业、学校类型、家庭经济状况、家庭所

在地及父母亲职业等社会人口统计学(sociodemgraphy)资料来考察大学生自信人格的特征。在调查中,由于学生对专业类型特别是理、工、农三类之间混淆过于严重,且在家庭状况和父母亲职业方面资料大部分缺失,最后,本研究只进行性别、年级和学校类型等背景资料的分析。

2.4.1 大学生自信在性别、年级和学校类型上的差异显著性检验

首先,对大学生自信问卷结果进行总体描述性统计分析,结果见下表:

表 3-50 大学生自信诸因子的基本数据

层　面	人数 N	最小值 Minimum	最大值 Maximum	平均数 Mean	标准差 SD	每题平均得分
整体自信	867	44.00	88.00	63.9563	7.4460	3.3661
学业自信	867	29.00	104.00	71.7099	11.3722	3.4148
社交自信	867	21.00	59.00	43.4461	6.7213	3.6205
身体自信	867	36.00	81.00	59.2945	7.7673	3.2941
综合确认	867	14.00	40.00	28.2128	5.0149	3.5266
总体肯定	867	11.00	30.00	24.0671	3.9528	4.0112
否定自我	867	5.00	24.00	11.6764	3.8958	2.3352
动手操作	867	12.00	55.00	35.6297	7.3118	3.2391
专业信心	867	6.00	30.00	21.6064	3.8398	3.6011
外语信心	867	4.00	20.00	14.4738	3.1403	3.6184
同学他人	867	8.00	35.00	23.6880	4.5969	3.3840
家人老师	867	9.00	25.00	19.7580	3.1386	3.9516
体育运动	867	4.00	20.00	12.9592	2.5769	3.2398
健康素质	867	7.00	25.00	17.2172	3.0839	3.4434
动作身材	867	3.00	15.00	9.8367	1.9338	3.2789
仪表表情	867	3.00	15.00	10.4840	2.1544	3.4947
长相身高	867	4.00	15.00	8.7974	2.0479	2.9325

从此表可以初步知悉：

（1）就整体自信而言，其每题得分平均值为3.3661，约居于中等程度范围，在其三层面中，以“总体肯定”层面的得分（M=4.0112）最高，而以“否定自我”层面的得分最低（M=2.3352），可见当代大学生对自己的否定认识较少、基本能够进行正面认识与肯定。

（2）就学业自信来说，其平均值为3.4148，亦属中等程度范围，而在其三个层面中，以学业“动手创造”层面的得分（M=3.2391）最低，而以学业“外语”及“专业”层面的得分较高，可见目前大学生对学业的专业和外语方面具有正向的肯定和确认，但对动手创造之信心则有待加强。

（3）就社交自信得分来看，其平均值为3.6205，在四个分量表中平均得分最高，且大学生对与家人老师关系的自信程度（M=3.9516）大于他们与“同学他人”的自信程度（M=3.3840）。这是社会大环境与校园竞争产生之人际疏离的一种投射反映。

（4）就身体自信而言，其平均值为3.2941，在其五个分层面中，以“仪表表情”（M=3.494）和“健康素质”层面的得分（M=3.4434）较高，而以“长相身高”层面的得分（M=2.9325）最低，其平均值低于3，可见当代大学生对自身长相身高方面的肯定和确认程度较低。

将第二阶段正式问卷测查中自信诸因子的总分作为分析变量（共17个变量），在性别、年级、学校类型上的2×4×2的多因素方差分析结果见下表：

表3-51　不同性别、年级和学校类型的大学生在自信诸因子上的多因素方差分析表（F值）

	整体自信	学业自信	社交自信	身体自信	自信总分	综合确认
性　别	19.998***	15.439***	0.643	8.123**	14.626***	21.584***
年　级	8.761***	7.268***	2.450	7.210***	8.445***	6.285***
学　校	5.247*	8.542**	4.631*	29.173***	14.999***	4.337*
性别×年级	0.071	0.562	1.891	0.692	0.178	0.468
性别×学校	1.706	0.000	0.286	1.020	0.258	0.727
年级×学校	0.649	2.290	2.505	3.114*	1.607	2.121
性别×年级×学校	0.166	0.657	1.835	1.091	1.115	0.116

（续表）

	总体肯定	否定自我	动手操作	专业	外语	同学他人
性　别	11.934**	0.981	39.390***	1.287	2.326	0.107
年　级	4.030**	5.094**	3.017*	11.990***	5.019**	1.543
学　校	0.128	1.672	15.454***	0.032	3.026	6.656*
性别×年级	0.671	1.064	0.351	1.045	0.436	1.795
性别×学校	1.446	0.024	0.013	0.057	0.239	0.036
年级×学校	2.661*	5.297**	1.550	3.889**	3.404*	0.926
性别×年级×学校	0.765	0.117	1.005	0.745	0.557	1.911
	家人老师	体育运动	健康素质	动作身材	仪表表情	
性　别	1.533	4.175*	3.502	6.130*	0.086	
年　级	2.529	4.442**	5.112**	6.214***	1.914	
学　校	0.660	32.190***	11.144	9.452**	16.860***	
性别×年级	1.045	0.583	1.761	1.580	1.720	
性别×学校	0.751	0.508	6.527*	0.000	0.264	
年级×学校	4.811**	4.097**	2.254	2.038	0.394	
性别×年级×学校	1.100	2.382	0.286	1.142	0.901	

注：×表示交互作用，* $p<0.05$，** $p<0.01$，*** $p<0.001$，以下同

从表中可以看出，性别、年级、学校变量的主效应都达到显著水平，性别、年级、学校三变量之间，以及年级和性别之间的交互作用均不显著，但性别与学校之间以及年级和学校之间在自信的某些层面上存在交互作用。为了进一步明确自信诸因子的差异性，以下分别对性别、年级和学校变量的主效应及交互作用作进一步分析。

2.4.1.1　大学生自信诸因子的性别差异

采用单因素方差分析考察大学生自信诸因子的性别差异，结果见下表。

表 3-52 大学生自信诸因子性别差异的主效应分析表

		整体自信	学业自信	社交自信	身体自信	综合确认	总体肯定
男	M	65.5170	73.9006	43.5994	60.2500	29.3040	24.6960
(464)	SD	7.0395	11.3094	7.1847	7.4145	4.9736	3.9036
女	M	62.3114	69.4012	43.2844	58.2874	27.0629	23.4042
(403)	SD	7.5185	10.9909	6.2023	8.0110	4.8036	3.9013
	F值	33.261***	27.880***	0.376	11.103**	35.975***	18.780***
		否定自我	动手操作	专业	外语	同学他人	家人老师
男	M	11.5170	37.5142	21.9972	14.3892	23.6932	19.9063
(464)	SD	3.8304	7.0557	3.9379	3.3014	4.8248	3.2816
女	M	11.8443	33.6437	21.1946	14.5629	23.6826	19.6018
(403)	SD	3.9622	7.0563	3.6950	2.9633	4.8248	2.9774
	F值	1.210	51.568***	7.558**	0.524	0.001	1.614
		体育运动	动作身材	仪表表情	长相身高	自信总分	
男	M	13.1534	10.0824	10.4858	9.0114	243.2670	
(464)	SD	2.4598	1.8921	2.2020	2.0548	27.3243	
女	M	12.7545	9.5778	10.4820	8.5719	233.2844	
(403)	SD	2.6834	1.9463	2.1063	2.0193	27.0654	
	F值	4.126*	11.851**	0.001	7.974**	23.087***	

注：表中 M 代表平均数，SD 代表标准差，以下同

表中数据表明，在社交自信上不存在明显性别差异；在整体自信、学业自信和身体自信上，男生平均分都极显著地高于女生，具体表现为：男生在整体自信的综合确认层面、在学业自信的动手创造层面，在身体自信的动作身材等层面上都显著地高于女生，而在其他层面不存在显著性别差异。

2.4.1.2 大学生自信诸因子的年级差异

采用单因素方差分析考察大学生自信诸因子的年级差异，结果见下表。

表 3-53 大学生自信诸因子年级差异的主效应分析表

		整体自信	学业自信	社交自信	综合确认	动手创造
一	M	65.6783	74.5385	43.8042	28.9441	36.2238
(209)	SD	8.5206	11.1852	6.4582	4.9940	7.2602
二	M	63.7500	70.5551	42.5678	27.9873	34.9153
(221)	SD	7.2565	10.8945	6.6204	4.9744	7.3428
三	M	61.5899	69.5337	43.5393	26.9607	34.8539
(253)	SD	7.0008	11.8742	6.7373	5.1005	7.5950
四	M	65.6899	73.6899	44.5271	29.5426	37.3488
(184)	SD	6.1247	10.8856	7.0357	4.5672	6.6128
	F 值	11.433***	7.440***	2.621	8.142***	4.168**
		健康素质	动作身材	仪表表情	同学他人	自信总分
一	M	17.8182	10.2937	10.6434	23.8322	245.4406
(209)	SD	2.9827	2.1942	2.2624	4.5749	29.9846
二	M	17.2373	9.7754	10.2076	23.1525	235.5593
(221)	SD	2.8973	1.8578	2.2014	4.6597	25.5470
三	M	16.4382	9.4663	10.5899	23.8876	232.4944
(253)	SD	3.0549	1.8200	1.9587	4.5966	26.9669
四	M	17.5891	9.9535	10.6667	24.2326	243.9767
(184)	SD	3.3648	1.8194	2.1771	4.4590	27.1145
	F 值	6.371***	5.167**	2.017	1.836	8.668***

从上表可知，在整体自信和学业自信方面存在极其显著的年级差异，而社交自信上的年级差异并不显著。在分维度中，综合确认、动手创造、健康素质及动作身材等因子的年级差异性均达显著水平。各年级大学生学业自信的动手创造方面表现出较大差异($p<0.05$)，身体自信的动作身材方面存在显著差异($p<0.01$)，在整体自信及其综合确认方面、学业自信方面、身体自信的健康素质方面存在极显著差异

(p<0.001)。对年级因子的多重事后比较显示,一年级、二年级和四年级大学生的整体自信水平显著地高于大学三年级学生,从平均分来看,分数由高到低依次为四年级、一年级、二年级和三年级;大学一年级学生的学业自信极显著地高于二、三年级学生,三年级学生的学业自信

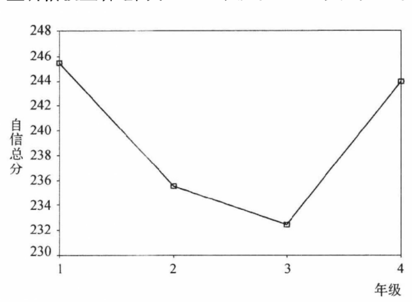


图 3-5 大学生自信总分的年级发展趋势

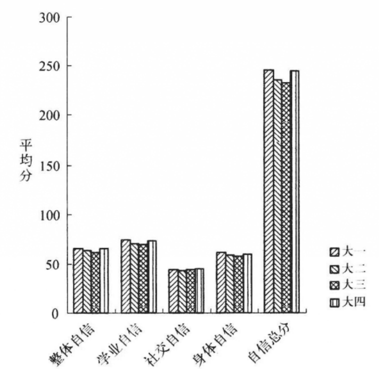


图 3-6 自信不同层面上年级得分分布图

明显低于大学一、四年级，从平均分来看，分数由高到低依次为一年级、四年级、二年级、三年级。特别是大学三年级学生身体自信的平均分明显地低于其他年级。具体到诸子维度来看，在综合确认方面，大学一年级和三年级学生，大学四年级与二、三年级之间存在显著差异，前者显著高于后者；在动手创造方面，四年级大学生显著地高于二、三年级；而对健康素质的肯定和确认方面，一年级和四年级大学生明显地高于三年级；此外，大学一年级学生对动作身材层面的自信与三年级学生存在显著差异，前者高于后者；就自信总分来看，大学一、四年级学生的自信总水平明显高于二、三年级，一年级自信总分最高，二、三年级有所下降，到四年级又有回升，呈现出"U"型曲线（见图 3-1）。

表 3-54 大学生自信诸因子的年级多重比较表 1

因变量	年级	年级	平均数差异	标准误差	显著性	95%置信区间	
						Lower	Upper
整体自信	1	2	1.9283	0.7716	0.101	−0.2342	4.0908
		3	4.0884***	0.8177	0.000	1.7968	6.3800
		4	−1.1601E−02	0.8842	1.000	−2.4895	2.4663
	2	1	−1.9283	0.7716	0.101	−4.0908	0.2342
		3	2.1601*	0.7229	0.031	0.1343	4.1859
		4	−1.9399	0.7973	0.117	−4.1743	0.2945
	3	1	−4.0884***	0.8177	0.000	−6.3800	−1.7968
		2	−2.1601*	0.7229	0.031	−4.1859	−0.1343
		4	−4.1000***	0.8420	0.000	−6.4596	−1.7405
	4	1	1.160E−02	0.8842	1.000	−2.4663	2.4895
		2	1.9399	0.7973	0.117	−0.2945	4.1743
		3	4.1000***	0.8420	0.000	1.7405	6.4596
学业自信	1	2	3.9834*	1.1885	0.011	0.6526	7.3141
		3	5.0048**	1.2594	0.001	1.4752	8.5343

(续表)

因变量	年级	年级	平均数差异	标准误差	显著性	95%置信区间	
						Lower	Upper
		4	0.8485	1.3618	0.943	−2.9680	4.6651
	2	1	−3.9834*	1.1885	0.011	−7.3141	−0.6526
		3	1.0214	1.1134	0.839	−2.0988	4.1416
		4	−3.1348	1.2280	0.090	−6.5763	0.3066
	3	1	−5.0048**	1.2594	0.001	−8.5343	−1.4752
		2	−1.0214	1.1134	0.839	−4.1416	2.0988
		4	−4.1562*	1.2968	0.017	−7.7904	−0.5220
	4	1	−0.8485	1.3618	0.943	−4.6651	2.9680
		2	3.1348	1.2280	0.090	−0.3066	6.5763
		3	4.1562*	1.2968	0.017	0.5220	7.7904
自信总分	1	2	9.8812**	2.8804	0.009	1.8089	17.9536
		3	12.9462***	3.0524	0.000	4.3919	21.5004
		4	1.4638	3.3005	0.978	−7.7859	10.7135
	2	1	−9.8812**	2.8804	0.009	−17.9536	−1.8089
		3	3.0649	2.6983	0.732	−4.4971	10.6270
		4	−8.4174*	2.9762	0.047	−16.7581	−7.6732E−02
	3	1	−12.9462***	3.0524	0.000	−21.5004	−4.3919
		2	−3.0649	2.6983	0.732	−10.6270	4.4971
		4	−11.4824**	3.1429	0.004	−20.2902	−2.6745
	4	1	−1.4638	3.3005	0.978	−10.7135	7.7859
		2	8.4174*	2.9762	0.047	7.673E−02	16.7581
		3	11.4824**	3.1429	0.004	2.6745	20.2902

表 3-55 大学生自信诸因子的年级多重比较表 2

因变量	年级	年级	平均数差异	标准误差	显著性	95%置信区间	
						Lower	Upper
综合确认	1	2	0.9568	0.5233	0.343	−0.5098	2.4234
		3	1.9834**	0.5546	0.005	0.4293	3.5375
		4	−0.5986	0.5996	0.802	−2.2791	1.0819
	2	1	−0.9568	0.5233	0.343	−2.4234	0.5098
		3	1.0266	0.4902	0.224	−0.3473	2.4005
		4	−1.5553*	0.5407	0.041	−3.0707	−4.0014E−02
	3	1	−1.9834**	0.5546	0.005	−3.5375	−0.4293
		2	−1.0266	0.4902	0.224	−2.4005	0.3473
		4	−2.5820***	0.5710	0.000	−4.1822	−0.9818
	4	1	0.5986	0.5996	0.802	−1.0819	2.2791
		2	1.5553*	0.5407	0.041	4.001E−02	3.0707
		3	2.5820***	0.5710	0.000	0.9818	4.1822
动手创造	1	2	1.3085	0.7695	0.409	−0.8481	3.4651
		3	1.3698	0.8155	0.421	−0.9155	3.6552
		4	−1.1251	0.8818	0.653	−3.5962	1.3461
	2	1	−1.3085	0.7695	0.409	−3.4651	0.8481
		3	6.132E−02	0.7209	1.000	−1.9590	2.0816
		4	−2.4336*	0.7951	0.025	−4.6619	−0.2053
	3	1	−1.3698	0.8155	0.421	−3.6552	0.9155
		2	−6.1322E−02	0.7209	1.000	−2.0816	1.9590
		4	−2.4949*	0.8396	0.032	−4.8480	−0.1418
	4	1	1.1251	0.8818	0.653	−1.3461	3.5962
		2	2.4336*	0.7951	0.025	0.2053	4.6619
		3	2.4949*	0.8396	0.032	0.1418	4.8480

（续表）

因变量	年级	年级	平均数差异	标准误差	显著性	95%置信区间	
						Lower	Upper
健康素质	1	2	0.5809	0.3230	0.358	−0.3244	1.4862
		3	1.3800**	0.3423	0.001	0.4207	2.3393
		4	0.2290	0.3701	0.944	−0.8083	1.2664
	2	1	−0.5809	0.3230	0.358	−1.4862	0.3244
		3	0.7991	0.3026	0.074	−4.8975E2	1.6471
		4	−0.3519	0.3338	0.774	−1.2872	0.5835
	3	1	−1.3800**	0.3423	0.001	−2.3393	−0.4207
		2	−0.7991	0.3026	0.074	−1.6471	4.898E−02
		4	−1.1509*	0.3525	0.014	−2.1387	−0.1632
	4	1	−0.2290	0.3701	0.944	−1.2664	0.8083
		2	0.3519	0.3338	0.774	−0.5835	1.2872
		3	1.1509*	0.3525	0.014	0.1632	2.1387
动作身材	1	2	0.5183	0.2031	0.090	−5.0873E2	1.0874
		3	0.8274**	0.2152	0.002	0.2243	1.4305
		4	0.3402	0.2327	0.545	−0.3119	0.9924
	2	1	−0.5183	0.2031	0.090	−1.0874	5.087E−02
		3	0.3091	0.1903	0.451	−0.2240	0.8423
		4	−0.1781	0.2098	0.868	−0.7661	0.4100
	3	1	−0.8274**	0.2152	0.002	−1.4305	−0.2243
		2	−0.3091	0.1903	0.451	−0.8423	0.2240
		4	−0.4872	0.2216	0.185	−1.1082	0.1338
	4	1	−0.3402	0.2327	0.545	−0.9924	0.3119
		2	0.1781	0.2098	0.868	−0.4100	0.7661
		3	0.4872	0.2216	0.185	−0.1338	1.1082

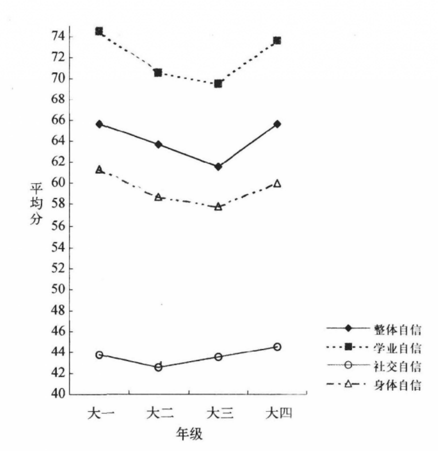


图 3－7　自信四维度在年级上的发展趋势图

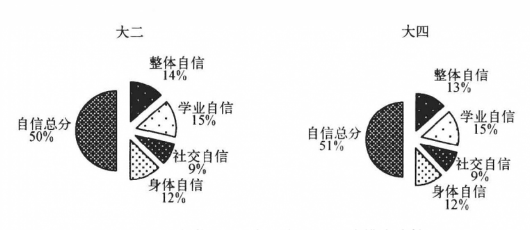


图 3－8　大学二年级与四年级自信诸维度比较

从图 3－6—3－8 可知，虽然各年级大学生在自信某些维度上表现出不同程度的差异，但总体而言，大学期间学生的自信水平是相对稳定的。说明在大学阶段，学生的自信心维持在相当的水平之上。

2.4.1.3　大学生自信诸因子的学校类型差异

表 3-56　大学生自信诸因子学校类型差异主效应分析表

		整体自信	学业自信	社交自信	综合确认	自信总分
重点	M	63.6254	70.7839	42.9683	28.0749	235.3285
(435)	SD	6.6791	11.6377	6.7397	5.0472	26.8882
非重点	M	64.2950	72.6578	43.9351	28.3540	241.5575
(432)	SD	8.1528	11.0307	6.6769	4.9850	28.0676
	F 值	1.388	4.681*	3.561	0.531	8.812**
		动手创造	同学他人	动作身材	仪表表情	
重点	M	34.6715	23.2622	9.6138	10.2853	
(435)	SD	7.4027	4.6926	1.8547	2.1829	
非重点	M	36.6106	24.1239	10.0649	10.6873	
(432)	SD	7.0954	4.4618	1.9886	2.1086	
	F 值	12.259***	6.069*	9.444**	6.015*	

从上表可知，在学业自信的动手创造方面存在极其显著的学校类型差异（$p<0.001$），在身体自信的动作身材方面存在极显著差异（$p<0.01$），而在学业自信、社交自信的同学他人方面以及身体自信的仪表表情方面也存在显著差异（$p<0.05$）。在整体自信和社交自信上，不存在明显的学校类型差异。非重点学校大学生的学业自信显著高于重点学校的大学生，且前者在学业自信的动手创造、社交自信的与同学他人的关系及身体自信的动作身材与仪表表情等维度上均明显地高于后者，二者差异性均达显著水准；在综合确认子维度上不存在明显的学校类型差异。

2.4.2　大学生自信在性别、年级和学校类型之交互作用分析

表 3-45 的多元方差分析结果表明：年级与学校类型之共同作用对身体自信、整体自信的总体肯定与否定自我层面、学业自信的专业与外语层面、社交自信的家人老师层面以及身体自信的体育运动和长相身高等层面影响较大；性别与学校类型之共同作用对健康素质因素影

响较大。用条件筛选法对交互作用作进一步的单纯主要效果比较（简单效应）分析（统计结果详见表 3－51—表 3－67），结果发现：

（1）男生群体中，非重点大学的男生在健康素质因素上极显著地优于重点大学男生，而女生群体中的差异则不显著；重点大学的女生在健康素质上极显著地优于男生，而非重点大学的男女生差异并不显著。

（2）在重点大学的学生群体中，大学生们在总体肯定因素上的年级差异达到显著水准，大学一年级学生极显著地高于三年级学生，四年级学生也显著地高于三年级学生；在专业自信因素上重点大学的大学生亦存在显著的年级差异，其中大学一年级学生极其显著地（$p<0.001$）优于大学二、三年级学生，并极显著地（$p<0.01$）优于四年级学生；在外语信心方面，大学一年级学生极显著地优于大学三年级学生，同时亦显著地（$p<0.05$）优于四年级学生；在与家人老师交往的自信方面，重点大学学生的年级差异亦很显著，表现为大学一年级学生显著地好于三年级学生。

（3）在非重点大学的学生群体中，大学生在身体自信因素上的年级差异达到显著水平，一年级学生显著地高于二、三年级学生；而在总体肯定因素上则是大学一年级显著低于大学四年级，二年级学生极显著地低于四年级学生；在否定自我方面，非重点大学的一年级学生极显著地多于大学三、四年级学生，同时二年级学生对自我的否定看法亦显著地多于三、四年级学生；而在家人老师方面则表现为，大学四年级学生极显著地优于一、二年级学生；在体育运动方面，大学一年级极其显著地高于二年级，并极显著地高于大学三年级；在长相身高方面，非重点大学的一年级学生自信明显高于二、三年级学生。

（4）在大学一年级学生群体中，非重点大学的学生在身体自信方面明显高于重点大学学生，差异情形达到极其显著的水平（$p<0.001$）；而在否定自我方面，非重点大学的一年级学生对自身的否定亦多于重点大学学生；在专业信心方面，重点大学一年级学生极显著地高于非重点大学学生；在与家人老师交往的自信方面，重点大学学生亦显著地高于非重点大学学生；此外，非重点大学的一年级学生在体育运动和长相身高上均极其显著地优于重点大学学生。

（5）在大学二年级学生群体中，重点与非重点大学学生仅在否定自我方面存在显著差异，非重点大学二年级学生的否定自我明显多于重点大学的二年级学生。

（6）大学三年级学生群体中，在身体自信、总体肯定、外语和体育运动四个方面存在显著的学校类型差异，均为非重点大学学生显著地优于重点大学的同年级学生，其中总体肯定和外语上的差异显著（$p<0.05$），身体自信上的差异极显著（$p<0.01$），而体育运动方面的差异则达到极其显著的（$p<0.001$）水平。

（7）在大学四年级学生群体中，在身体自信、总体肯定、家人老师及体育运动四方面存在学校类型差异，均为非重点大学学生显著地高于重点大学的学生，其中家人老师和体育运动方面的差异极显著（$p<0.01$），而在身体自信和总体肯定上的差异亦达统计显著（$p<0.05$）水准。

表 3-57　性别与学校类型在健康素质上的简单效应分析摘要表

变异来源	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*Sig.*	事后比较
学校类型						
在男生	92.575	1	92.575	9.106**	0.003	非重点>重点
在女生	1.965	1	1.965	0.231	0.631	
性别						
在重点	101.504	1	101.504	10.602**	0.001	女生>男生
在非重点	2.747	1	2.747	0.303	0.582	

表 3-58　年级与学校类型在身体自信变量之细格平均数

学校类型＼年级	大一	大二	大三	大四
重点	58.5946	58.1250	55.8382	58.8353
非重点	64.4493	59.2672	59.0636	62.4545

表 3－59 年级与学校类型在身体自信之简单效应分析摘要表

变异来源	SS	df	MS	F	事后比较
年级(gre)					
在 q1(重点)	404.290	3	134.763	2.378	
在 q2(非重点)	1 637.745	3	545.915	9.845***	大一>大二，大一>大三
学校类型(q)					
在大一	1 223.915	1	1 223.915	17.518***	非重点>重点
在大二	76.956	1	76.956	1.559	
在大三	437.169	1	437.169	8.877**	非重点>重点
在大四	379.769	1	379.769	6.071*	非重点>重点

表 3－60 年级与学校类型在总体肯定变量之细格平均数

学校类型 \ 年级	大一	大二	大三	大四
重点	25.0135	23.9750	22.6618	24.6118
非重点	23.7536	23.4655	24.0545	25.9545

表 3－61 年级与学校类型在总体肯定之简单效应分析摘要表

变异来源	SS	df	MS	F	事后比较
年级(gre)					
在 q1(重点)	226.541	3	75.514	5.410**	大一>大三，大四>大三
在 q2(非重点)	205.246	3	68.415	4.180**	大四>大一，大四>大二
学校类型(q)					
在大一	56.677	1	56.677	3.292	
在大二	15.310	1	15.310	1.029	
在大三	81.517	1	81.517	5.288*	非重点>重点
在大四	52.275	1	52.275	4.028*	非重点>重点

表 3 - 62 年级与学校类型在否定自我变量之细格平均数

年级 学校类型	大一	大二	大三	大四
重点	11.2703	11.4833	11.6471	11.4235
非重点	13.4638	12.6121	10.7727	10.4091

表 3 - 63 年级与学校类型在否定自我之简单效应分析摘要表

变异来源	*SS*	*df*	*MS*	*F*	事后比较
年级(gre)					
在 q1(重点)	5.214	3	1.738	0.140	
在 q2(非重点)	465.131	3	155.044	9.205***	大一、大二>大三、大四
学校类型(q)					
在大一	171.798	1	171.798	9.523**	非重点>重点
在大二	75.147	1	75.147	4.802*	非重点>重点
在大三	32.124	1	32.124	2.462	
在大四	29.836	1	29.836	2.727	

表 3 - 64 年级与学校类型在专业信心变量之细格平均数

年级 学校类型	大一	大二	大三	大四
重点	23.9595	21.4917	20.0294	21.6706
非重点	22.2029	21.0776	21.0455	22.1364

表 3 - 65 年级与学校类型在专业信心之简单效应分析摘要表

变异来源	*SS*	*df*	*MS*	*F*	事后比较
年级(gre)					
在 q1(重点)	570.879	3	190.293	12.865***	大一>大二、大三，大一>大四
在 q2(非重点)	93.841	3	31.280	2.414	

（续表）

变异来源	SS	df	MS	F	事后比较
学校类型(q)					
在大一	110.172	1	110.172	8.928**	重点>非重点
在大二	10.113	1	10.113	0.826	
在大三	43.382	1	43.382	2.846	
在大四	6.290	1	6.290	0.376	

表3-66 年级与学校类型在外语信心变量之细格平均数

学校类型＼年级	大一	大二	大三	大四
重点	15.5811	14.2833	13.3529	14.1176
非重点	14.7971	14.4224	14.4364	15.2727

表3-67 年级与学校类型在外语信心之简单效应分析摘要表

变异来源	SS	df	MS	F	事后比较
年级(gre)					
在q1(重点)	184.817	3	61.606	6.210***	大一>大三，大一>大四
在q2(非重点)	29.135	3	9.712	1.041	
学校类型(q)					
在大一	21.946	1	21.946	2.911	
在大二	1.141	1	1.141	0.122	
在大三	49.326	1	49.326	4.607*	非重点>重点
在大四	38.682	1	38.682	3.535	

表3-68 年级与学校类型在家人老师变量之细格平均数

学校类型＼年级	大一	大二	大三	大四
重点	20.5676	19.5583	19.0882	19.6588
非重点	19.3333	19.2672	20.0000	21.5227

表 3-69　年级与学校类型在家人老师之简单效应分析摘要表

变异来源	SS	df	MS	F	事后比较
年级(gre)					
在 q1(重点)	83.687	3	27.896	3.043*	大一>大三
在 q2(非重点)	182.891	3	60.964	6.124***	大四>大一,大四>大二
学校类型(q)					
在大一	54.393	1	54.393	6.448*	重点>非重点
在大二	4.998	1	4.998	0.522	
在大三	34.934	1	34.934	3.657	
在大四	100.723	1	100.723	9.350**	非重点>重点

表 3-70　年级与学校类型在体育运动变量之细格平均数

学校类型＼年级	大一	大二	大三	大四
重点	12.7027	12.7583	11.8382	12.2706
非重点	14.5362	12.9310	13.2364	13.9091

表 3-71　年级与学校类型在体育运动之简单效应分析摘要表

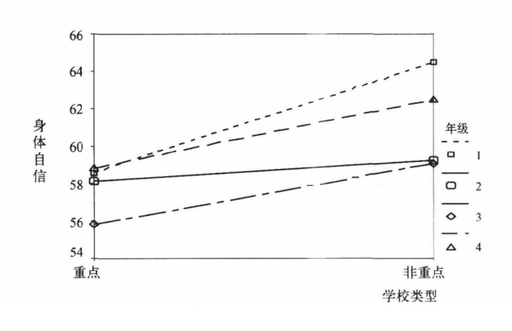
变异来源	SS	df	MS	F	事后比较
年级(gre)					
在 q1(重点)	44.316	3	14.772	2.135	
在 q2(非重点)	126.562	3	42.187	7.765***	大一>大二,大一>大三
学校类型(q)					
在大一	120.038	1	120.038	18.546***	非重点>重点
在大二	1.759	1	1.759	0.319	
在大三	82.144	1	82.144	13.523***	非重点>重点
在大四	77.835	1	77.835	10.740**	非重点>重点

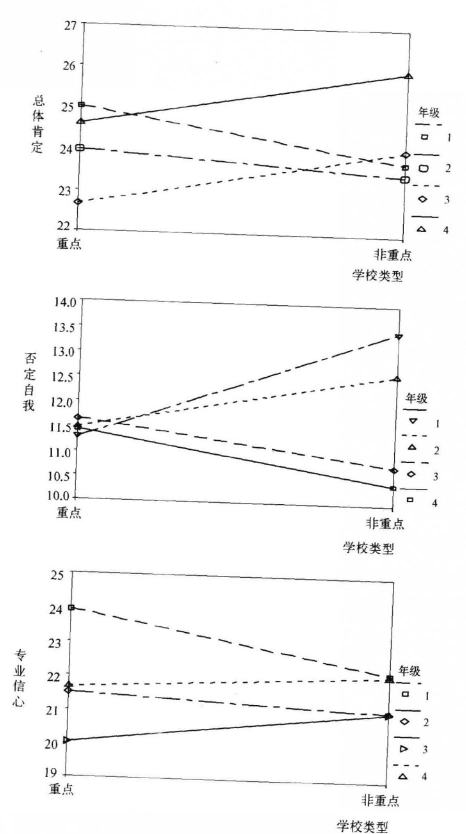
表 3-72 年级与学校类型在长相身高变量之细格平均数

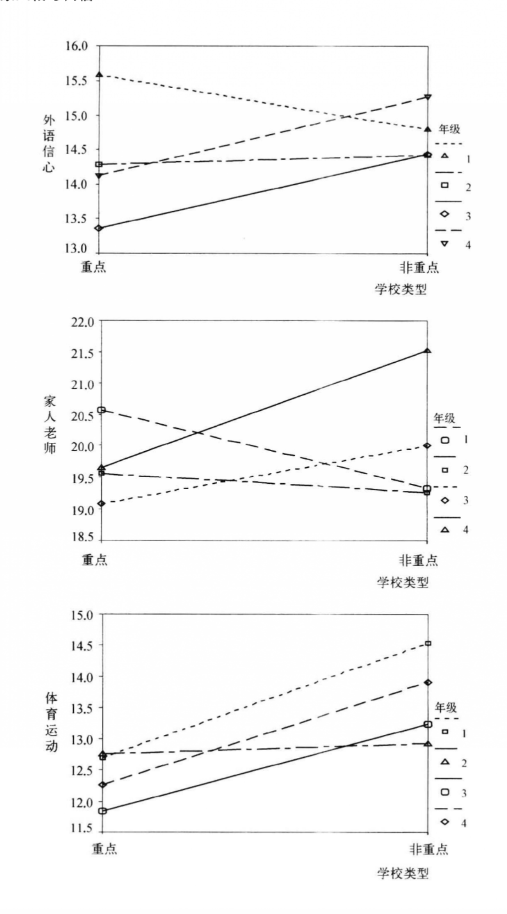
学校类型＼年级	大一	大二	大三	大四
重点	8.3784	8.5167	8.5882	9.2000
非重点	9.8261	8.7328	8.6636	8.7045

表 3-73 年级与学校类型在长相身高之简单效应分析摘要表

变异来源	*SS*	*df*	*MS*	*F*	事后比较
年级(gre)					
在 q1(重点)	33.445	3	11.148	3.012*	
在 q2(非重点)	69.959	3	23.320	5.249**	大一>大二、大三
学校类型(q)					
在大一	74.835	1	74.835	13.575***	非重点>重点
在大二	2.754	1	2.754	0.727	
在大三	0.239	1	0.239	0.082	
在大四	7.117	1	7.117	1.562	




总体肯定
27
26
25
24
23
22
重点
非重点
学校类型
年级
1
2
3
4
否定自我
14.0
13.5
13.0
12.5
12.0
11.5
11.0
10.5
10.0
重点
非重点
学校类型
年级
1
2
3
4
专业信心
25
24
23
22
21
20
19
重点
非重点
学校类型
年级
1
2
3
4



16.0
15.5
15.0
14.5
14.0
13.5
13.0
外语信心
年级
1
2
3
4
重点
非重点
学校类型
22.0
21.5
21.0
20.5
20.0
19.5
19.0
18.5
家人老师
年级
1
2
3
4
重点
非重点
学校类型
15.0
14.5
14.0
13.5
13.0
12.5
12.0
11.5
体育运动
年级
1
2
3
4
重点
非重点
学校类型

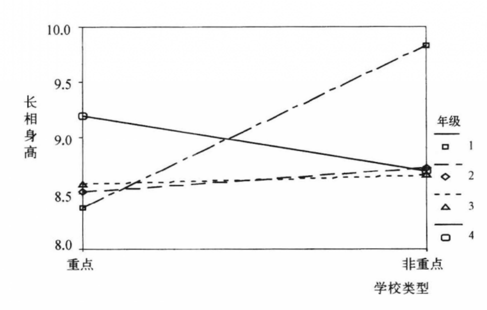


图 3－9　年级与学校类型在自信八因子上的交互作用图

2.5　分析与讨论

通过对我国西南地区四所高校共 1 219 名大学本科生的测查，在一定程度上了解到了大学生自信人格的一些特点和发展变化趋势。问卷调查研究的结果，主要说明了以下几方面的问题，或者说从这几个主要方面反映了大学生自信人格所具有的特点：

（1）男女大学生在自信总水平上差异显著，除社交自信外，在整体自信、学业自信和身体自信上均存在极显著的性别差异（见表 3－53）。

自信的性别差异研究由来已久，是多年来研究者倍加关注的一大课题。本研究发现，大学生在自信总水平和整体自信上的性别差异极其显著，男生高于女生。这与国外一些研究结果相一致。如 Lirgg 和 Feltz（1989）研究发现：女性比男性表现出更少的自信心。之后美国心理学家 Landers 对大学生的实验结果表明，男性坚持自己看法不动摇的人数明显高于女性，并由此得出结论：女性没有男性自信。Lundeberg，Fox 和 Puncochar（1994）的研究亦得出类似结论，他们的研究表明，自我报告的一般信心表现出非常明显的性别差异，男性比女性更为自信。国内一些研究者也得出了类似结论。如有研究文献表明：一般说来，男性较为自信，可能有些过于自信，而女性有些缺乏自信（黄希庭，1998）。还有研究者通过对 800 多名中国女大学生的长期研究，发现自

卑是女大学生中一个十分突出的问题，相当一部分女大学生极度缺乏自信，过于低估自己的能力和成绩，夸大客观困难，不敢承担艰巨任务（王淑兰，1997）。

对自信性别差异产生的原因，Corbin、Landers，Fultz 和 Senior（1983）进行了解释，他们认为男性善于吹嘘、自夸，有过高估计自己表现的倾向，而女性则更为谦虚、倾向于低估其表现，从而导致了比男性低的自信分数。此后 Clance 和 O'Toole（1988）亦作了类似解释，他们发现即使女性做得和男性一样好或比男性做得更好，她们也常常低估自己、怀疑自己的能力，这是女性总体比男性自信低的主要原因所在。此外，中国文化背景下，传统社会重男轻女的意识在现代社会还依然存在，而且在两性社会化过程中也存在显著差异。许多跨文化研究亦表明，两性经历不同的社会化过程，性别差异主要发生在社会化过程之中。男性在自信和成功方面不断得到积极的影响与强化，而女性之自信心与成功期望在这个过程中往往受到无形的伤害与削弱。家庭和社会环境（如大众传媒及各种社会文化产品）及其所形成的性别角色刻板观念对女性的消极影响（如，女性从小就受到应对其能力保持谦虚态度的教育，而男性却常因其表现出来的勇敢自信而受到赞许）、学校教育中的性别偏差等等，都阻碍着女性自信心的形成与发展，家庭、学校与社会都按照社会公认的性别角色定型对儿童、青少年的人格进行塑造，也使得女性倾向于对女性角色要求的能力有更多投入，而对与男性角色相关的事物则很少参与，造成其对竞争、学业、事业的信心不足，这些也是造成两性自信差异的重要原因。

在具体自信维度的学业自信方面，大学男生显著地优于女生。这可能与女性对自身能力的低估和消极自我评价以及相对于男生更低的成就期望有关。Erkut（1983）的研究发现，即使在没有实际成绩差异的情况下，女性对今后课业成绩的期望也明显低于男生；虽然在某些情况下，女性也能提高其成就期望，但女性的期望很少超过男性。Frieze 等人（1982）的元分析和 Dweek（1986）的研究均发现，女性对成就的低期望反映在对其能力的低估上，她们对自身能力的自信明显低于男性。这使得女性在完成学习任务时，瞻前顾后，不敢竞争，不敢坚持自己的主张。而男性则恰恰相反，从而使他们具有更多的竞争力和成功机会。

身体自信层面的性别差异，与运动心理学的研究结论——在运动操作方面女性自信低于男性(Corbin, 1981; Corbin, Landers, Feltz, & Senior, 1983; Corbin & Nix, 1979; Duquin, 1986; Petruzzello & Corbin, 1988; Ryan & Pryor, 1976)相一致，并在一定程度上证实了Marsh和Shavelson(1984)的观点，他们认为男性在体能、运动、外貌和健康等方面的自我概念明显高于女性。男生在身体自信上显著地高于女生也是性别本身存在的差异所致(如正常的两性生理差别等)。此外，这也与身体自信本身涵盖的内容有关，身体自信由体育运动、健康素质、动作身材、仪表表情及长相身高五方面构成，女大学生在评价自己的时候较男生更看重外貌与身材，而且青春期的女生较男生更不满意自己的外貌。加之女生自身生理特点的变化，使其身体运动能力受到限制。同时这一时期容貌与身材亦成为女大学生间重要的比较内容，从而造成女生对自己身体的许多方面感到不满，最终导致其身体自信极显著地低于男生。

(2) 不同年级的大学生在整体自信及其综合确认分维度上，学业自信及其动手创造分维度上，以及身体自信的健康素质和动作身材两个分维度上，均存在显著差异(见表3-54)。

本研究发现，就整体自信而言，大学三年级学生的整体自信水平最低，其他三个年级均显著地高于三年级学生，其中以四年级学生整体自信水平为最高。这可能是由于和其他年级相比，三年级大学生的各方面压力最大、所面临的挑战和任务也相对更多所至。如大学一、二年级是大学生活的适应期和专业基础储备阶段，基本任务明确、单一，压力相对较小，而到了三年级则是专业的由量变到质变期，经过前两年的储备与积淀，这一时期是各种知识与能力的升华和固结期，而且大学生开始考虑未来前途发展问题，面临考研和就业的抉择，是大学生身心面临最大挑战的时期。他们愈来愈多地发现自己“理想”和“现实”之间的差距，并随之产生一定消极情绪，因此种种困扰与压力使大学生的自信心产生动摇，相对于其他年级达到最低水平。到了四年级，经过一、二年级的积累与储备、三年级的抉择与矛盾斗争，绝大多数学生的自我意识矛盾开始向积极方面转化。他们的心理逐渐趋于稳定，任务已基本完成，经过四年专业及各方面知识与能力的累积，这一年达到了四年来的

最高点。这一时期的青年大学生正踌躇满志、对未来充满无限憧憬，因此其自信心亦达到四年来的第二次高峰。这与 Hyde(1990)的研究结果相同。就学业自信来看，一年级大学生的学业自信水平最高，三年级最低，这是由于大学一年级学生刚以优异的成绩从同辈中胜出、初次进入大学殿堂，对自身学业的肯定和确认是以往任何时期都无法比的。但随着对大学学习的了解和深入，周围同学和自己都站在同一起点上，除专业和外语学习外，还要不断发展自己的动手操作能力、创造能力等多种能力，特别是到了三年级，这种要求和竞争愈益强烈，加之考研等新增压力，使大学生们对自身的学业感到困惑、甚至疲于应付，因此与其他年级相比明显缺乏自信。此外，大学一、四年级学生在综合确认、动手创造、健康素质及动作身材等方面也不同程度地高于二、三年级学生，特别是大学三年级学生在这些方面明显低于其他年级。这都是由三年级这一特殊“转折期”造成的。此时期大学生“主体我”与“社会我”的矛盾，各方面的抉择与压力等等，使他们对自己诸多方面都比以往任何时期更为挑剔，因此出现了三年级明显低于其他年级的“低谷”。

(3) 在学业自信及其动手创造层面，社交自信的同学他人层面以及身体自信的动作身材和仪表表情层面均存在显著的学校类型差异(见表 3-55)。

本研究发现，非重点大学学生的学业自信显著高于重点大学学生；且在动手创造方面存在显著差异，重点大学学生在这方面的自信极其显著地低于非重点大学学生。这首先表明学业成绩与学业自信是两个完全不同的概念，学业成绩好的学生对学业的自信心未必高。这与国外一些研究有一致的地方，如 Erwin 和 Kelly(1985)研究认为，大学生自信的增加与他们对自身学业成绩的满意度有关，即只有当大学生对自身学业成绩有较高满意度时，才会增强其自信度。这就意味着学业成绩好但个体满意度不高，则其自信亦不会高。这很好地解释了重点大学与非重点大学学生间学业自信上的显著差异。重点大学学生的学业成绩较非重点大学学生高，因而学生之间竞争相对也更加激烈，这促使他们对自己高标准、严要求并形成了更高的期望值。因此即使其成绩再好也不易满足，相比而言对学业的肯定与确认、对学业的自信反不如非重点大学学生。同样，重点大学学生的科研成果也较非重点大学

学生多，长期超负荷的学习和工作使他们参加体育运动、社会交往的机会与时间都较非重点大学学生少，因此出现了在身体自信的动作身材和仪表表情以及社交自信的与同学他人交往等方面都显著低于非重点大学学生的状况。这一系列循环可以很好地理解大学生自信诸因子的学校类型差异。

此外，消极的自我强化也是造成重点高校大学生在这些方面自信显著低于非重点大学学生的原因。研究表明，个体不仅受外部强化的影响，还受到自我强化的作用。自我强化是以自我奖赏的方式激励或维持个体达到某个标准的行为过程，对调节个体行为至关重要。达到标准即会提高个体自信，反之，则易使个体对自己的行为能力丧失信心。因此确立合适的标准、培养学生积极的自我强化非常关键，标准过高则易遭受失败与挫折、打击自信。一般来说学生的标准是通过学习内化而来的，但在学校环境中学生还通过与其他同学进行比较以确定自己的能力。心理学家 Festinger(1954)在其社会比较理论中就曾指出，个体会通过与他人比较了解自己的情况并会选择与自己相似(能力或经历)的人做比较。重点大学的学生在与其他同学的比较中所确立的标准往往过高，因为周围的人都很出色、优异，所以他们的标准一般很难达到，因而也就很难进行积极的自我强化，特别是过度的比较容易使值得高兴的事亦失去强化作用，引起自卑的事会使学生更加自卑。因此出现了竞争激烈的重点高校的学生对自己实际能力估计偏低、自信不足的现象，这极不利于人才的成长，亦充分说明提高当代大学生自信、特别是加强重点高校大学生自信的培养与训练势在必行。

(4) 年级与学校类型在身体自信及其体育运动和长相身高层面、在整体自信的总体肯定和否定自我层面、在学业自信的专业和外语层面，以及社交自信的家人老师层面存在显著交互作用；性别与学校类型在身体自信的健康素质上的交互作用亦达显著水平。

通过进一步的单纯主要效果的比较分析发现，非重点大学的男生在健康素质上极显著地优于重点大学男生，女生的健康素质又极显著地优于男生。在重点大学中，大学一年级和四年级学生对自身的总体肯定都显著高于三年级学生，这是由于一年级学生刚以优异的成绩被大学录取，成绩的出类拔萃自然增加了其对自身的肯定和确认感，而到

三年级则已适应大学生活和学习，一年级的入学优势早已不复存在，周围竞争更加激烈，加上考研和就业的压力使他们对自身的总体肯定产生了动摇；到了四年级，大学生的专业与知识储备已达到最高点，前途、未来也已基本定型，而且其心理亦日趋成熟，这一切使他们能够比以往任何时候都更加坦然地面对现实与挑战，因而此时的总体肯定亦优于三年级。在对专业和外语的自信心方面，重点大学的一年级学生也极显著地优于其他年级，这同样是高考优异成绩所产生的"盲目自信"的明显后效。这一年专业和外语都较重视课内的任务与知识，但随着年级的升高，越来越要求更深入、广泛的专业与外语知识，使得大学生们在体验高度压力与竞争的同时体味到了自身的缺憾与不足，因此这方面自信均不如一年级。在与家人老师交往的自信方面，重点大学一年级学生显著地好于三年级。这是由于重点大学一年级的学生实现了父母"望子成龙"的期望，其优异的成绩得到了家人和老师的赞赏与器重，他们为自己作为家庭和重点大学的一员而深感自豪，认为自己能够不负众望、对自己的能力充满信心；但到了三年级，"昔日的辉煌"已然淡化，取而代之的是愈益激烈的竞争和来自多方面的压力与挑战，使他们对自己产生了怀疑。面对"理想自我"和"现实自我"的差距，面对"个体自我"和"社会自我"的矛盾，加上他们对自身的高期望值，使这一时期的大学生感到迷茫、困惑，总觉得无法令家人和老师满意，对与家人和老师交往的自信便相应下降。而在非重点大学中，一年级学生的身体自信显著地高于二、三年级。这是由于一年级是从中学生活向大学生活的过渡期，随着年龄的增长，他们对自身的要求和重心也逐渐发生了变化，大学生有更多时间注意和观察自己，除体育运动和健康状况外，他们更多地关注自己的容貌、体形和身材长相，特别是对仪表风度、魅力的要求比以往更多更高起来。这使他们对自己更加挑剔，总感到不满意，因此在身体自信上显著地低于一年级。非重点大学四年级学生的总体肯定明显高于一、二年级，在否定自我方面，一、二年级则显著地多于三、四年级。这是因为随着年龄增加，高年级学生在各方面的发展与储备都优于低年级学生的缘故。随着自我意识的完善与稳定，他们逐渐能够客观全面地认识与评价自己，对自身的否定和片面认识也愈来愈少，总体肯定便呈现出随年级递增的趋势。在与家人老师的交往

自信方面，非重点大学的四年级学生更加成熟，比一、二年级时更能处理好与家人老师之间的关系。在体育运动和长相身高上，一年级极显著地高于二、三年级，这与各年级学生对身体自信的侧重点不同有关。经过一年的适应生活，大学生更加注重自己的身体素质和健康状况，特别是对自己的容貌、体型、仪表等方面更加关注，也比以往更加挑剔，因此对体育运动的自信就不如一年级那样突出，而对长相身高的不满足则日益显现出来。

在大学一年级群体中，非重点大学学生在身体自信及体育运动、长相身高两个层面上明显高于重点大学学生，而在整体自信的否定自我方面也同样比重点大学学生多。这是因为非重点大学的学生虽然学业成绩低于重点大学学生，但在身体方面投入的时间和精力相对较多，因此对体育运动等身体方面的自信明显高于后者。尽管如此，学业成就在大学中仍是一个至关重要的决定因素，故此由于成绩不如重点大学学生，就导致了非重点大学一年级学生对自身的否定和怀疑也较重点大学学生多。此外，在专业和与家人老师的交往自信方面，重点大学的学生均显著地高于非重点大学学生，这是由于重点大学一年级学生的入学成绩比非重点大学好，因此与非重点大学学生相比，他们对专业的信心显著高于后者，也正是由于优异的学业成绩使他们满足了家人和老师的期望，受到老师、家人的称赞与褒扬，因此使他们对与家人和老师间的关系比非重点大学学生更加肯定和确信。

在大学二年级群体中，重点大学和非重点大学学生仅在否定自我方面存在显著差异，后者明显多于前者。这仍是学校类型本身的差异造成的，与重点大学学生相比，非重点大学学生对自我的否定和怀疑确实更多。

在大学三年级群体中，非重点大学学生在身体自信及其体育运动层面、在整体自信的总体肯定层面以及学业自信的外语层面等四方面均显著地优于重点大学的同年级学生。这是因为无论是重点大学还是非重点大学，三年级都是一个关键期、抉择期，这一时期学生所面临的挑战和问题最多，但相比之下，重点大学的学生比非重点大学的同年级学生所遇到的困难更大、竞争更激烈，只是在身体自信、总体肯定、外语和体育运动四个方面表现更突出、差异更显著而已。

在大学四年级群体中，则是在身体自信、总体肯定、家人老师及体育运动等方面非重点大学的学生显著地高于重点大学学生。这也是前三年逐步积累的结果，身体自信及体育运动方面的学校类型差异从大学一年级就很明显，这种差异一直持续到大学四年级；而在总体肯定上，虽然到了四年级，大学生都能较辩证、客观全面地认识和评价自己，但与非重点大学学生相比，重点大学的学生对自己的要求更高、更严格、更不易包容和接纳自己，他们对自己期望过高，总是以批评挑剔的眼光看待自己，因此其总体肯定方面远不如非重点大学学生。而在与家人老师的关系自信方面，重点大学的四年级学生认为自己与家人、老师的期望相差甚远，理想与现实的矛盾、“主体我”与“社会我”的矛盾，使他们无法和以前一样对自己与家人、老师的关系满怀信心，对家人、老师的肯定与确认也远不如前。

2.6 小结

本项问卷研究的结果，在一定程度上揭示了大学生自信人格的特点与发展趋势，或者说从几个主要方面反映了大学生自信所具有的特点及个体不同背景资料上的变化与差异性。得出如下结论：

2.6.1 男女大学生在自信总水平上差异显著，除社交自信外，在整体自信、学业自信和身体自信上均存在极显著的性别差异，男生高于女生。

2.6.2 不同年级的大学生在整体自信及其综合确认维度上，学业自信及其动手创造维度上，以及身体自信的健康素质与动作身材维度上，均存在显著差异。总体而言，一、四年级大学生在这些层面显著高于二、三年级，其中大学三年级在这些方面的自信度明显低于其他年级，出现了“U”形曲线的最低点，可见三年级是大学生自信形成、发展的转折期。

2.6.3 在学业自信及其动手创造层面，社交自信的同学他人层面以及身体自信的动作身材及仪表表情层面均存在显著的学校类型差异，表现为非重点大学学生在这些方面显著高于重点大学学生。特别是在学业自信与动手创造两方面尤为突出，这是值得引起心理与教育工作者深思与关切的重要问题，同时亦说明提高当代大学生自信、特别

是加强重点高校大学生自信培养与训练的重要性与迫切性。

2.6.4　年级和学校类型在身体自信及其体育运动、长相身高层面、在整体自信的总体肯定与否定自我层面、在学业自信的专业和外语层面，以及社交自信的家人老师层面存在显著交互作用；性别和学校类型在身体自信的健康素质上的交互作用亦达显著水平。

3　大学生自信人格与成就动机、综合测评成绩的相关研究

作为一种相对稳定的个性心理特征或性格特征，自信与某些人格特征与变量之间存在密切关系。国外有学者对此进行过一些研究，证明自信的增加和改变与其他人格变量的实际变化有关（Erwin & Kelly，1985；Reddy，1983；Shneidman et al.，1984；Duran & Zahaki，1984；Demota，1986；Sudha & Nirmala，1984；Kalaian & Freeman，1990；Swann & Gill，1997）。迄今为止，未见有研究对自信与成就动机、内外控、A 型性格等人格特征的关系进行过系统考察。本节旨在对这些关系作系统分析，为进一步研究自信提供实证依据。

成就动机（achievement motivation）是指个人对于自己认为重要的或有价值的工作，力求去做并尽量做好的心理倾向。它是一种高层次需要，是心理活动动力系统的重要组成成分，对个体行为具有激励作用，是促进成就行为的最直接因素。成就动机不仅制约着大学生的学业成绩，而且直接制约着他们的成才（黄希庭，1988）。因此，研究大学生自信与其成就动机及学业成绩的关系具有重要实践价值和意义。

3.1　目的

探讨大学生成就动机、综合测评成绩与自信人格的关系。

3.2　方法

3.2.1　被试

西南大学物理系、中文系及植保系、资源与环境管理学院学生 289 人，其中男生 151 人，女生 138 人；一年级 60 人，二年级 104 人，三年级 76 人，四年级 49 人。

3.2.2 工具

3.2.2.1 大学生自信量表

该量表由本研究自行编制。成绩指标为学生年度综合测评成绩。

3.2.2.2 成就动机问卷

该问卷(简称 AMS)由 Gjesme 和 Rnygard(1970)编制,上海师大叶仁敏和 Hagtvet(1988)译制,共 30 题,主要测查个体追求成功与避免失败的动机。若追求成功的倾向远大于避免失败的倾向,成就动机水平就高;反之,则低。

3.2.3 程序

以班为单位进行团体施测。由主试统一指导语。首先进行自信测量,随后进行成就动机测量。所有数据采用 Spss 10.0 统计软件进行统计处理。

3.3 结果与分析

对被试的作答情况进行检查鉴别,去除答案不全及回答有明显反应定势者,共剔除 16 份废卷,最后保留有效问卷 274 份。

3.3.1 大学生自信诸维度与成就动机、综合测评成绩的相关分析

274 名大学生在自信量表四个分量表及成就动机量表上得分的平均数和标准差列于表 3-74。

表 3-74 274 名大学生在自信和成就动机两量表上测试的总体结果

	整体自信	学业自信	社交自信	身体自信	自信总分	追求成功	避免失败
平均数	63.0073	70.8718	43.5128	57.9341	235.3260	32.6923	43.6154
标准差	6.9853	11.8710	6.7443	7.3736	27.6739	7.8539	8.4450

在此基础上,进行自信各维度与追求成功、避免失败动机的相关分析,结果表明各维度间存在极其显著的相关($p<0.001$)(见下表)。

表 3-75 自信诸维度、追求成功和避免失败之间的相关系数表

	整体自信	学业自信	社交自信	身体自信	自信总分	追求成功	避免失败
整体自信	——						
学业自信	0.664***	——					

（续表）

	整体自信	学业自信	社交自信	身体自信	自信总分	追求成功	避免失败
社交自信	0.578***	0.632***	——				
身体自信	0.503***	0.591***	0.555***	——			
自信总分	0.812***	0.908***	0.809***	0.782***	——		
追求成功	0.542***	0.589***	0.434***	0.357***	0.590***	——	
避免失败	—0.405***	—0.527***	—0.366***	—0.277***	—0.491***	—0.522***	——

从表中可以看出，追求成功与整体自信、学业自信、社交自信、身体自信及自信总分之间存在显著正相关，而避免失败与自信总分及自信诸维度之间则呈显著负相关。说明成就动机与自信之间存在密切联系。为了进一步揭示成就动机与自信之间的相关关系，特别是控制变量成就动机的两个层面与效标变量自信的四个层面之间更深入的关系，以下采用"典型相关"(canonical correlation)进行分析，以找出自变量的线性组合与因变量的线性组合，深入揭示两组变量间的显著关系。具体结果见下表：

表 3-76　成就动机层面与自信层面的典型相关分析摘要表

控制变量 （X 变量）	典型 X_1	效标变量 （Y 变量）	典型 η_1	
追求成功	0.932	整体自信	0.833	
避免失败	—0.796	学业自信	0.962	
		社交自信	0.694	
		身体自信	—0.556	
抽出变异数	0.75075	抽出变异数	0.60248	
百分比		百分比		
重　叠	0.33496	重　叠	0.26881	
		ρ^2	0.446	0.014
		ρ	0.668***	0.117

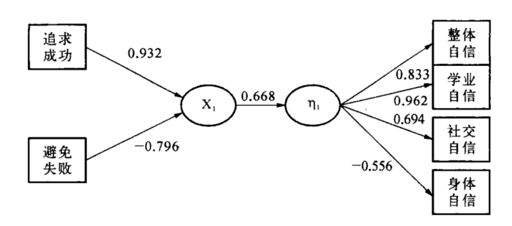


图 3-10 成就动机与自信典型相关径路图

从以上典型相关分析摘要表，可以发现：

(1) 两个典型相关系数中只有第一个典型相关系数 $\rho_1=0.668$ 达到了显著水准($p<0.001$)，两个控制变量主要透过一个典型因素影响到效标变量。

(2) 控制变量的第一个典型因素(X_1)，可说明效标变量第一个典型因素(η_1)总变异量的 44.6%，而效标变量的第一个典型因素(η_1)，又可解释效标变量变异量的 60.248%，控制变量与效标变量重叠部分为 26.881%，因而，控制变量透过第一典型因素(X_1与η_1)，可解释效标变量总变异量的 26.881%。换言之，追求成功动机和避免失败动机两个控制变量经由第一典型因素可说明大学生整体自信、学业自信、社交自信、身体自信等四个自信总变异量的 26.881%，此一典型因素可直接解释大学生自信总变异量的 26.881%。

(3) 若以自信为控制变量，而成就动机为效标变量，则控制变量和效标变量在这一典型因素的重叠部分为 33.496%。换言之，四个自信控制变量经由这一典型因素可说明大学生成就动机总变异量的 33.496%。

为深入揭示成就动机与自信各维度更具体分维度间的显著关系，以下逐一进行典型相关分析，结果如下：

表 3-77 成就动机层面与整体自信层面的典型相关分析摘要表

控制变量(X变量)	典型 X_1	因素 X_2	效标变量(Y变量)	典型 η_1	因素 η_2
追求成功	0.903	0.430	综合确认	0.841	−0.152
避免失败	−0.838	−0.546	总体肯定	0.944	0.199

（续表）

控制变量（X变量）	典型 X_1	因素 X_2	效标变量（Y变量）	典型 η_1	因素 η_2
			否定自我	−0.605	0.748
抽出变异数	0.75852	0.24148	抽出变异数	0.65491	0.27212
百分比			百分比		
重　叠	0.31518	0.02006	重　叠	0.20752	0.01724
			ρ^2	0.416	0.083
			ρ	0.645***	0.288***

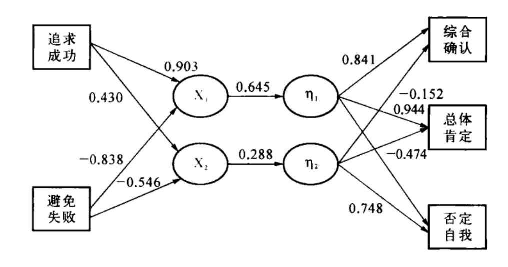


图 3-11　成就动机与整体自信典型相关径路图

由以上典型相关分析可知：

（1）两个典型相关系数均达 0.05 以上显著水准，第一个典型相关系数 $\rho_1=0.645(p<0.001)$；第二个典型相关系数 $\rho_2=0.288(p<0.001)$，两个控制变量主要透过两个典型因素影响到效标变量（因变量）。

（2）控制变量的第一个典型因素（X_1），可以说明效标变量第一个典型因素（η_1）总变异量的 41.6%，而效标变量的第一个典型因素（η_1），又可解释效标变量变异量的 65.491%，控制变量与效标变量重叠部分为 20.752%，因而，控制变量透过第一典型因素（X_1与η_1），可解释效标变量总变异量的 20.752%。

(3) 控制变量的第二个典型因素(X_2)，可说明效标变量第二个典型因素(η_2)总变异量的 8.3%，而效标变量的第二个典型因素(η_2)，又可解释效标变量变异量的 27.212%，控制变量与效标变量重叠部分为 1.724%，因而，控制变量透过第二典型因素(X_2与 η_2)，可解释效标变量总变异量的 1.724%。

(4) 控制变量与效标变量在第一至第二个典型因素的重叠部分共计 22.476%。也即追求成功和避免失败两个控制变量经由第一、第二典型因素共可说明大学生综合确认、总体肯定、否定自我等三个整体自信总变异量的 22.476%；而此二典型因素可直接解释大学生整体自信总变异量的 49.9%。

(5) 两组典型相关及重叠量数值以第一个典型相关较大，第二组的重叠量甚小，可见两个控制变量主要是由第一典型因素影响三个效标变量。两个控制变量中与第一个典型因素(X_1)之相关较高者为追求成功，其结构系数为 0.903；在效标变量中，与第一个典型因素(η_1)关系较密切者为综合确认和总体肯定，其结构系数均在 0.800 以上，而否定自我与第一个典型系数亦有中等关系存在，其结构系数为 −0.605。因而，在第一个典型因素分析里，主要是控制变量中的追求成功变量影响学生综合确认、总体肯定、否定自我等三个整体自信分维度。根据其结构系数值可知，学生追求成功的动机愈强烈，其对自身的总体肯定和综合确认愈多，并会愈来愈少地否定自我，其整体自信亦越高。

(6) 若以整体自信为控制变量，而成就动机为效标变量，则控制变量与效标变量在第一至第二个典型因素的重叠部分共计 33.524%。换言之，三个整体自信分维度控制变量经由第一、第二典型因素共可说明大学生成就动机维度总变异量的 33.524%。

表 3-78　成就动机层面与学业自信层面的典型相关分析摘要表

控制变量(X 变量)	典型 X_1	效标变量(Y 变量)	典型 η_1
追求成功	0.909	专　业	0.732
避免失败	−0.829	外　语	0.484
		动手创造	0.956

（续表）

控制变量（X 变量）	典型 X_1	效标变量（Y 变量）	典型 η_1	
抽出变异数	0.75730	抽出变异数	0.56108	
百分比		百分比		
重　叠	0.32735	重　叠	0.24253	
		ρ^2	0.432	0.004
		ρ	0.657***	0.059

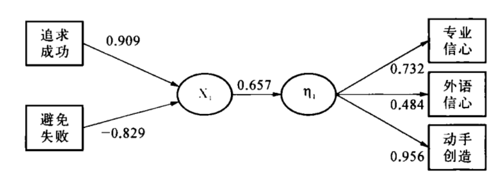


图 3－12　成就动机与学业自信典型相关径路图

从以上典型相关分析摘要表，可以发现：

（1）两个典型相关系数中只有第一个典型相关系数 $\rho_1=0.657$ 达到了显著水准（$p<0.001$），两个控制变量主要透过一个典型因素影响到效标变量。

（2）控制变量的第一个典型因素（X_1），可以说明效标变量第一个典型因素（η_1）总变异量的 43.2%，而效标变量的第一个典型因素（η_1），又可解释效标变量变异量的 56.108%，控制变量与效标变量重叠部分为 24.253%，因而，控制变量透过第一典型因素（X_1 与 η_1），可解释效标变量总变异量的 24.253%。换言之，追求成功动机与避免失败动机两个控制变量经由第一典型因素可说明大学生专业、外语、动手创造等三个学业自信总变异量的 24.253%，此一典型因素可直接解释大学生学业自信总变异量的 24.253%。

（3）若以学业自信为控制变量，而成就动机为效标变量，则控制变量和效标变量在这一典型因素的重叠部分为 32.735%。换言之，三个

学业自信控制变量经由这一典型因素可说明大学生成就动机总变异量的 32.735%。

表 3－79 成就动机层面与社交自信层面的典型相关分析摘要表

控制变量(X 变量)	典型 X_1	效标变量(Y 变量)	典型 η_1	
追求成功	0.926	同学他人	0.990	
避免失败	−0.825	家人老师	0.616	
抽出变异数	0.75282	抽出变异数	0.67907	
百分比		百分比		
重　叠	0.17499	重　叠	0.15784	
		ρ^2	0.232	0.002
		ρ	0.482***	0.045

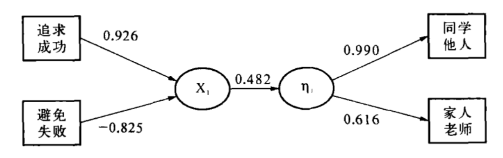


图 3－13 成就动机与社交自信典型相关径路图

从以上典型相关分析可知：

(1) 两个典型相关系数中只有第一个典型相关系数 $\rho_1=0.482$ 达到了显著水准($p<0.001$)，两个控制变量主要透过一个典型因素影响到效标变量。

(2) 控制变量的第一个典型因素(X_1)，可以说明效标变量第一个典型因素(η_1)总变异量的 23.2%，而效标变量的第一个典型因素(η_1)，又可解释效标变量变异量的 67.907%，控制变量与效标变量重叠部分为 15.784%，因而，控制变量透过第一典型因素(X_1 与 η_1)，可解释效标变量总变异量的 15.784%。换言之，追求成功动机与避免失败动机两个控制变量经由第一典型因素可说明大学生与同学他人、家人老师两

个社交自信维度总变异量的 15.784%，此一典型因素可直接解释大学生社交自信总变异量的 15.784%。

(3) 若以社交自信为控制变量，而成就动机为效标变量，则控制变量与效标变量在这一典型因素的重叠部分为 17.499%。换言之，两个社交自信控制变量经由这一典型因素可说明大学生追求成功和避免失败两个成就动机总变异量的 17.499%。

表 3-80　成就动机层面与身体自信层面的典型相关分析摘要表

控制变量(X 变量)	典型 X_1	效标变量(Y 变量)	典型 η_1	
追求成功	0.954	体育运动	0.707	
避免失败	−0.752	健康素质	−0.626	
		动作身材	−0.448	
		仪表表情	0.797	
		长相身高	−0.441	
抽出变异数	0.73854	抽出变异数	0.38432	
百分比		百分比		
重　叠	0.11764	重　叠	0.06122	
		ρ^2	0.159	0.005
		ρ	0.399***	0.069

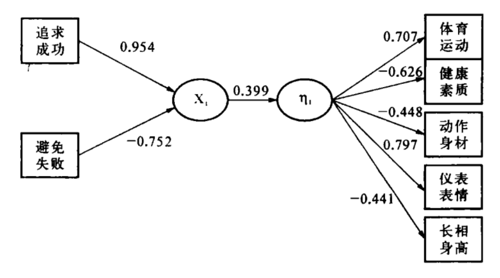


图 3-14　成就动机与身体自信典型相关径路图

由以上典型相关分析可以发现：

（1）两个典型相关系数中只有第一个典型相关系数 $\rho_1=0.399$ 达到了显著水准（$p<0.001$），两个控制变量主要透过一个典型因素影响效标变量。

（2）控制变量的第一个典型因素（X_1），可说明效标变量第一个典型因素（η_1）总变异量的 15.9%，而效标变量的第一个典型因素（η_1），又可解释效标变量变异量的 38.432%，控制变量与效标变量重叠部分为 6.122%，因而，控制变量透过第一典型因素（X_1 与 η_1），可解释效标变量总变异量的 6.122%。换言之，追求成功动机与避免失败动机两个控制变量经由第一典型因素可说明大学生体育运动、健康素质、动作身材、仪表表情、长相身高等五个身体自信维度总变异量的 6.122%，此一典型因素可直接解释大学生身体自信总变异量的 6.122%。

（3）若以身体自信为控制变量，而成就动机为效标变量，则控制变量与效标变量在这一典型因素的重叠部分为 11.764%。换言之，五个身体自信控制变量经由这一典型因素可说明大学生追求成功和避免失败两个成就动机总变异量的 11.764%。

表 3-81　学生综合测评成绩与自信诸因子、成就动机之相关

	整体自信	学业自信	社交自信	身体自信	自信总分	综合确认	总体肯定	否定自我	追求成功	避免失败
综合测评成绩	−0.021	0.023	−0.013	−0.132*	−0.036	−0.042	−0.002	0.023	0.086	−0.062
	动手创造	专业自信	外语自信	同学他人	家人老师	体育运动	健康素质	动作身材	仪表表情	长相身高
	−0.065	0.170**	0.037	−0.064	0.064	−0.142*	−0.089	−0.032	−0.062	−0.086

从上表可以得知：综合测评成绩与自信的少数维度有显著相关，与专业自信的相关达极显著水准（$p<0.01$），呈显著正相关，而与身体自信及体育运动呈显著负相关。此外，学生综合测评成绩还与追求成功倾向呈正相关，与避免失败倾向呈负相关，但这种相关未达到统计学上的显著水平。

3.3.2 不同成就动机组的大学生在自信诸维度上的差异分析

表 3-82 不同成就动机组的学生在自信层面之多变量变异数分析摘要表

变异来源	*df*	*SSCP*				*Wilks' λ*
		2 632.941	5 541.409	2 168.623	1 957.618	
组　间	2	5 541.409	11 817.520	4 582.201	4 061.447	
		2 168.623	4 582.201	1 788.285	1 605.569	0.672***
		1 957.618	4 061.447	1 605.569	1 477.725	
		10 639.045	9 445.848	5 244.351	5 090.514	
组　内	271	9 445.848	26 512.993	9 171.747	10 002.245	
		5 244.351	9 171.747	10 583.920	5 901.662	
		5 090.514	10 002.245	5 901.662	13 311.088	

表 3-83 不同成就动机组的学生在自信层面之单变量变异数分析摘要表

变异来源	层面名称	*SS*	*Df*	*MS*	*F*	事后比较
	整体自信	2 632.941	2	1 316.470	33.410***	2>3>1
组　间	学业自信	11 817.520	2	5 908.760	60.173***	2>3>1
	社交自信	1 788.285	2	894.142	22.810***	2>3>1
	身体自信	1 477.725	2	738.863	14.987***	2>1;3>1
	整体自信	10 639.045	271	39.404		
Error(误差)	学业自信	26 512.993	271	98.196		
	社交自信	10 583.920	271	39.200		
	身体自信	13 311.088	271	49.300		

注：1：高分组；2：中分组；3：低分组。

由以上多变量变异数分析可知，不同成就动机组的学生在自信四个维度上存在显著差异（Wilk's λ=0.672***），此种差异系由整体自信、学业自信、社交自信与身体自信四个因变量造成的。再从单变量变

异数检验结果来看，四个维度的事后比较显示：在整体自信、学业自信、社交自信等三个层面上均是中分组学生的自信显著地优于低分组、高分组学生；而在身体自信层面上，低分组和中分组学生显著优于高分组学生。可见，成就动机水平并非愈高愈好，学生成就动机水平过高（追求成功倾向远大于避免失败倾向）或过低（避免失败倾向远大于追求成功倾向），均不利于学生自信心的确立。

3.3.3 大学生自信诸维度对成就动机、综合测评成绩的回归分析

采用逐步多元回归分析法（stepwise-regression）确定影响成就动机与学生综合测评成绩的主要自信因子。首先进行自信诸因子对成就动机二因子的回归有效性检验。结果见下表：

表 3-84 自信诸维度对成就动机的回归有效性检验

因变量	复相关系数	回归方差	残 差	F	P
追求成功	0.624	6 528.535	10 249.618	42.676	0.000
避免失败	0.536	5 580.639	13 817.976	27.059	0.000

以上检验结果表明，以自信诸因子作为自变量，成就动机二因子为因变量建立两个回归方程，其回归方差分析都达到非常显著的程度，表明这两个回归方程是有效的。

表 3-85 自信诸维度、追求成功和避免失败的多元回归分析参数表

	追 求 成 功		避 免 失 败	
	β	p	β	p
整体自信	0.264	0.000	−0.099	0.170
学业自信	0.410	0.000	−0.477	0.000
社交自信	0.046	0.491	−0.054	0.451
身体自信	0.043	0.488	0.084	0.210

以上多元回归分析显示，整体自信和学业自信对追求成功的动机具有明显预测作用；学业自信对避免失败的动机具有明显预测作用。

表 3-86　学生自信四层面预测其成就动机之逐步多元回归分析摘要表

	选出的变项顺序	多元相关系数 R	决定系数 R^2	增加解释量 ΔR	F 值	净 F 值	标准化回归系数
追求成功	1. 学业自信	0.589	0.347	0.347	144.013	144.013	0.410***
	2. 整体自信	0.622	0.387	0.040	85.361	17.787	0.269***
避免失败	1. 学业自信	−0.527	0.278	0.278	104.128	104.128	−0.527***

学生自信的四个预测变量预测效标变量（学生追求成功的动机）时，进入回归方程式的显著变量共有两个，多元相关系数为 0.622，其联合解释变异量为 0.387，亦即表中两个变量能联合预测学生追求成功动机 38.7％的变异量。就个别变量的解释量来看，以“学业自信”层面的预测力最佳，其解释量为 34.7％，其次为“整体自信”，其解释量为 4.0％。标准化回归方程式为：

追求成功＝0.410×学业自信＋0.269×整体自信

学生自信的四个预测变量预测效标变量（学生避免失败的动机）时，进入回归方程式的显著变量有一个，多元相关系数为－0.527，其解释变异量为 0.278，即学业自信能够预测学生避免失败动机 27.8％的变异量。其标准化回归方程式为：

避免失败＝－0.527×学业自信

表 3-87　自信诸因子预测学生综合测评成绩之逐步多元回归分析摘要表

选出的变项顺序	多元相关系数 R	决定系数 R^2	增加解释量 ΔR	F 值	净 F 值	标准化回归系数
1. 专业	0.170	0.290	0.290	7.353	7.353	0.256
2. 身体自信	0.271	0.347	0.045	9.815	11.951	−0.229

几个自信分维度变量预测学生综合测评成绩时，进入回归方程式

的显著变量共有两个，多元相关系数为 0.271，其联合解释变异量为 0.347，亦即表中两个变量能联合预测学生综合测评成绩 34.7%的变异量。就个别变量的解释量来看，以“专业”自信层面的预测力最佳，其解释量为 29.0%，其次为“身体自信”，其解释量为 4.5%，这两个变量的联合预测力达 33.5%。标准化回归方程式为：

综合测评成绩=0.256×专业−0.229×身体自信

3.3.4 大学生自信诸维度与成就动机二因子之路径分析

根据相关理论研究、以上相关分析结果以及对大学生实际情况的分析，本研究建构以下可供检验的初始模式：假设整体自信变因会影响学生的身体自信、学业自信与追求成功的动机；而身体自信会影响到学业自信与追求成功的动机，学业自信会直接影响学生追求成功的倾向。

其中，整体自信为总体肯定、综合确认和否定自我三个层面的总分；身体自信为体育运动、健康素质、动作身材、仪表表情及长相身高五个层面的总分；学业自信为动手创造、外语与专业三个层面的总分；追求成功为学生在成就动机(AMS)量表前 1—15 题(ms)的得分总和。

此研究路径要进行三个复回归分析。第一个复回归，效标变量为追求成功，预测变量为整体自信、身体自信、学业自信；第二个复回归，效标变量为学业自信，预测变量为整体自信、身体自信；第三个复回归，效标变量为身体自信，预测变量为整体自信。

采用强迫进入法(Enter)进行多元回归分析，结果见下表：

表 3-88 整体自信、身体自信、学业自信与追求成功的复回归分析摘要

	决定系数	残差系数	回归方差	残差	F 值	*Sig.*
模式一	0.388	0.782	6 510.317	10 267.837	56.853	0.000
模式二	0.530	0.686	20 298.035	18 032.478	151.961	0.000
模式三	0.253	0.864	3 359.036	9 912.949	91.829	0.000

表 3－89　整体自信、身体自信、学业自信与追求成功的多元回归参数值

模式一	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*	模式二	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*	模式三	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*
整体自信	0.275	4.239	0.000	整体自信	0.492	10.182	0.000	身体自信	0.503	9.583	0.000
学业自信	0.425	6.115	0.000	身体自信	0.343	7.107	0.000				
身体自信	−0.032	−0.537	0.592								

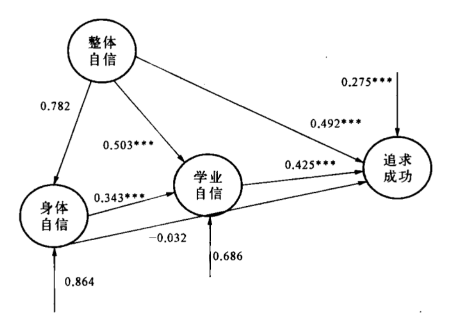


图 3－15　自信三维度与追求成功径路图

从以上路径图可以看出：在自信三维度对学生追求成功动机影响的路径中，有五条显著路径：一为整体自信——追求成功；二为整体自信——学业自信——追求成功；三为整体自信——身体自信——学业自信——追求成功；四为身体自信——学业自信——追求成功；五为学业自信——追求成功。对学生追求成功的影响中，学业自信可能是一个“中介变量”。

其中身体自信对追求成功动机的影响，是经由学业自信变量，再间接影响追求成功动机，因而身体自信对追求成功的影响是“间接的”(indirect)；而学业自信变量直接显著影响到追求成功动机变量，这条影响路径是“直接的”(direct)。此外，整体自信对追求成功动机的影响则既有分别透过身体自信、学业自信两个变量而影响到追求成功动机变量的“间接效应”的两条路径，又有直接显著影响到追求成功变量的一条“直接效应”路径。

本研究建构的另一可供检验的初始模式为：假设整体自信变因会影响学生的身体自信、学业自信与避免失败的动机；而身体自信会影响到学业自信与避免失败的动机，学业自信会直接影响学生避免失败的倾向。其中避免失败为学生在成就动机量表后 16—30 题(mf)的得分总和。

此研究路径同样需要进行三个复回归分析。第一个复回归，效标变量为避免失败，预测变量为整体自信、身体自信、学业自信；第二个复回归，效标变量为学业自信，预测变量为整体自信、身体自信；第三个复回归，效标变量为身体自信，预测变量为整体自信。

采用强迫进入法进行多元回归分析，结果见下表：

表 3-90 整体自信、身体自信、学业自信与避免失败的复回归分析摘要

	决定系数	残差系数	回归方差	残差	F 值	*Sig.*
模式一	0.286	0.845	5 551.304	13 847.312	35.947	0.000
模式二	0.530	0.686	20 298.035	18 032.478	151.961	0.000
模式三	0.253	0.864	3 359.036	9 912.949	91.829	0.000

表 3-91 整体自信、身体自信、学业自信与避免失败的多元回归参数值

模式一	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*	模式二	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*	模式三	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*
整体自信	0.112	1.600	0.111	整体自信	0.492	10.182	0.000	身体自信	0.503	9.583	0.000
学业自信	0.495	6.585	0.000	身体自信	0.343	7.107	0.000				

（续表）

模式一	标准化回归系数 Beta	T值	*Sig.*	模式二	标准化回归系数 Beta	T值	*Sig.*	模式三	标准化回归系数 Beta	T值	*Sig.*
身体自信	−0.072	−1.102	0.271								

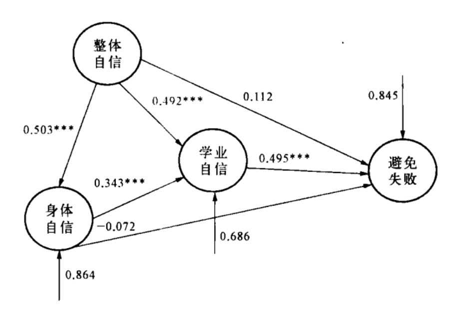


图 3－16 自信三维度与避免失败之径路图

从以上路径图可以看出：在自信三维度对学生避免失败动机影响的路径中，有四条显著路径：一为整体自信——身体自信——学业自信——避免失败；二为身体自信——学业自信——避免失败；三为整体自信——学业自信——避免失败；四为学业自信——避免失败。对学生避免失败动机的影响中，学业自信可能是一个“中介变量”。

其中，整体自信对避免失败的影响共有两条路径，均为分别透过身体自信、学业自信变量而影响避免失败变量的“间接效果”；身体自信对避免失败变量的影响也是经由学业自信这一中介变量的“间接效果”；只有学业自信直接显著影响到避免失败的动机，对其影响路径是直接的。

3.4 讨论

综合以上实证材料，可以看出，对于追求成功的动机，自信各维度

都与之存在极显著的正相关,但是只有整体自信与学业自信两个因子进入回归方程,即只有整体自信和学业自信对追求成功的动机具有直接预测力和明显影响力。且这种影响是正向的,即个体在整体和学业方面愈自信,其追求成功的动机倾向愈强。对于避免失败的动机,自信各维度都与之存在极显著的负相关,但是只有学业自信一个因子进入回归方程,即只有学业自信这一因子对避免失败的动机具有直接预测力和明显影响力。且这种影响是负向的,即个体对学业愈自信,愈少避免失败倾向。此外,身体自信也通过学业这一中介变量对成就动机产生间接影响。

总体而言,本研究发现成就动机与自信相关显著。其中,追求成功的动机与自信诸维度呈显著正相关,而避免失败的动机与自信诸维度之间均呈显著负相关;自信这一人格特征对个体成就动机有明显影响,尤以整体自信和学业自信的影响最为直接和显著。此外,身体自信对成就动机亦产生间接影响。这与国外一些研究有类似之处。如 Ames(1984)和 Nichols、Miller(1994)发现学生的能力自我知觉与成绩及其成就动机有正相关。Elliot(1996)在研究中将成就目标分成掌握性目标、成就趋近目标与成就回避目标三种,结果发现,自我效能感与前二者之间存在显著正相关关系,与成就回避目标之间存在显著负相关。但此结果与 Dinner 等人(1972)的观点相悖。Dinner 等认为,具有消极自我概念的人,对自身价值的怀疑和否定比他人多,因而出于一种补偿心理,他们要拼命进行自我提高,提出远高于自己实际能力的成就目标;而高自我价值感者已获得了很多成功,成为尽可能避免损失的谨慎者。但同时也在一定程度上证实了 Baumeister(1982)和 Crocker(1985)等人的研究发现:自我提高是高自我价值感者的特点,而不是低自我价值感者的特点,而且后者并不喜欢采用冒险和自我提高策略,相反他们一贯显得谨慎、克制和顺从。对这些研究结果的不一致及原因尚需作进一步研究。

国内也有学者研究过一些心理特点对成就动机的影响。如张焰、黄希庭(1999)对低自我价值感者成就动机特点的研究发现,个体的自我价值感对其成就动机有明显影响。若个体自我价值感低,则其成就动机水平也低,倾向于避免失败以求自我保护,即他们对失败的恐惧胜

过对成功的希望，也就是说，其避免失败的倾向远大于追求成功的倾向。Tice(1991)关于“自设障碍”(self-hadicapping)的系列实验研究对此作了充分验证。自我价值感是自信的重要成分，此研究结果与本研究结论相一致。此外，刘晓明等(1991)对成就动机、自我概念与学生学业成绩的关系研究表明，自我概念与成就动机之间有着极显著的联系，高自我概念者倾向于有高成就动机，中等自我概念倾向于有中等成就动机，而低自我概念者则倾向于有低成就动机。马林芳(1998)对女大学生与自我意识的相关研究亦表明，女大学生的总体自信水平与其追求成功动机呈极其显著的正相关，与避免失败的动机呈极显著的负相关。还有学者对成就动机与自我效能感的关系加以研究，但研究结论并不一致。一些持传统成就动机理论的学者将自我效能感作为成就动机的一个积极成分，甚至提出用自我效能感取代成就动机作为人的行为的解释因素。一些持现代成就目标理论的学者则倾向于将自我效能感作为中介变量，与成就目标交互作用，从而产生与成就相关联的行为结果。还有一些学者认为，自我效能感和成就动机一起作为成就目标的前因，间接地对成就行为产生影响。研究观点与结论的不一致可能是由自信人格本身的复杂性及其影响因素的多样性所致。如黄希庭等(1988)的研究指出，大学生的成就动机存在明显个体差异，并受父母价值观系统及个人能力、成败经验和主观认识等因素的影响与制约。Erwin 和 Kelly(1985)对大学生自信与学业成绩的满意度及成就目标的研究、Cano(1984)对害怕成功的研究，以及 Reddy(1983)对自信与实际名次和成就需要的研究等等都证明自信与这些变量的发展变化有关。而大学生愈自信愈有追求成功的倾向亦可由大学生自身身心发展特点予以解释。作为一个特殊群体，大学生正处于青年中晚期，对任何事都充满了憧憬，而且随着年龄的增长，他们的自我意识也更具独立性(王重鸣，1997)。与此同时，大学生的心理发展亦日臻成熟，随着专业与各种技能的增长与提高，他们越来越自信、沉稳，这些特点迫使他们通过更多的锻炼和发展机会去提高自己。这样当个体倾向于追求成功时，他就会积极自信地参与各种活动，从而赢取机会、获得赞许，也就增强了个体的自信心。而且，个体愈有追求成功的动机倾向，就愈会从成功的角度去认识和体验事物，从而使自信水平获得提升；如果个体具有

避免失败的动机倾向，就会更多地从失败角度去认识和体验事物，从而导致自信水平的降低。因此，成就动机与个体人格特征的关系还有待于更多研究的深入开展与检验。

此外，研究五的结果还显示，学生综合测评成绩与其成就动机间的相关不显著。综合测评成绩只与自信的少数几个维度有显著相关，其中与专业自信呈显著正相关而与身体自信及体育运动呈显著负相关。这与国外研究者的同类研究(Pajares，1994；Bandalos，1995；Marsh，1984)有类似之处，这些研究发现，学业自我概念与学业成绩呈正相关，与自我效能呈显著正相关。通过进一步的回归分析显示，专业与身体自信对学生综合测评成绩具有明显预测力和显著影响力。这可能与目前大学生仍以学业为主，在其综合测评中，更重视智育(学业成绩)，且学业在综合测评中占相当重要比例而体育和德育只占很小比例有关。

3.5 小结

综合以上理论与实证材料，本研究发现，大学生成就动机与自信相关显著。其中，追求成功的动机与自信诸维度呈显著正相关，而避免失败的动机与自信诸维度之间则呈显著负相关；自信这一人格特征对个体成就动机有明显影响，尤以整体自信和学业自信的影响最为直接、显著。进一步的回归分析表明：个体在整体和学业方面愈自信，其追求成功的动机倾向愈强；且个体对学业愈自信，愈少避免失败倾向。

本研究结果还显示，学生综合测评成绩与其成就动机之间的相关不显著。综合测评成绩仅与自信的少数维度有显著相关，其中与专业自信呈显著正相关而与身体自信及体育运动呈显著负相关。进一步的回归分析显示，专业信心与身体自信对学生综合测评成绩具有明显预测力和显著影响力。

4 大学生自信与A型人格的关系研究

4.1 目的

探讨A型人格(A-type personality)特质与个体自信的关系。

4.2 方法

4.2.1 被试

上海大学和上海师范大学的本科大学生376人，其中男194人，女182人；文科113人，理科90人，工科74人，其他（包括音乐、体育、美术等）89人；一年级81人，二年级108人，三年级95人，四年级92人。

4.2.2 工具

4.2.2.1 大学生自信量表

本研究自行编制的大学生自信量表。

4.2.2.2 A型人格问卷

此问卷由张伯源修订，共60题，包括正式题项50个，测谎题10个。

4.2.3 程序

以班为单位在上述两所高校对被试同时进行两项问卷调查，共收回问卷374份。剔除作答不全和答案有明显反应定势者17份，不实卷69份（即A型人格问卷测谎题得分在5分及5分以上者），最后得到有效问卷288份。数据处理采用Spss 13.0统计软件进行。

4.3 结果与分析

4.3.1 大学生自信与A型人格的相关分析

288名大学生在自信各维度与A型人格问卷上的总体测查结果列于表3-92。

表3-92　大学生在自信和A型人格两量表上测试的总体结果

	整体自信	学业自信	社交自信	身体自信	自信总分	A型得分
平均数	62.7338	70.0504	43.0863	58.0468	233.9173	26.4640
标准差	6.9126	11.5398	6.5019	7.4568	26.7231	6.3766

在此基础上，进行自信各维度与A型人格问卷得分之间的相关分析，结果如下：

表 3－93　自信诸维度和 A 型得分之间的相关系数表

	整体自信	学业自信	社交自信	身体自信	自信总分	A 型得分
整体自信	——					
学业自信	0.652***	——				
社交自信	0.536***	0.601***	——			
身体自信	0.479***	0.564***	0.479***	——		
自信总分	0.804***	0.904***	0.775***	0.763***	——	
A 型得分	0.123*	0.076	－0.003	0.015	0.256	——

从以上相关系数表可以看出，A 型得分与整体自信之间呈显著正相关($p<0.05$)，但与其他几方面自信的相关未达显著水准，其中与社交自信之间呈负相关。

4.3.2　不同人格特质的大学生在自信诸维度上的差异分析

采用多变量变异数分析法检验三组不同 A 型人格问卷得分(高中低)的大学生在自信诸层面上的“形心”(centroid)(因变量平均数的向量和)是否存在显著差异。结果见表 3－94：

表 3－94　不同人格特质的学生在自信四个层面之多变量变异数分析摘要表

变异来源	*df*	*SSCP*				*Wilk's λ*
		335.169	336.576	21.282	52.930	
组　间	2	336.576	359.192	18.421	58.753	0.963
		21.282	18.421	1.762	2.582	
		52.930	58.753	2.582	9.838	
		12 901.134	14 069.151	6 656.107	6 787.531	
组　内	285	14 069.151	36 528.103	12 473.370	13 383.592	
		6 656.107	12 473.370	11 708.166	6 428.296	
		6 787.531	13 383.592	6 428.296	15 392.554	

由上表可知，不同性格特征得分组的大学生在自信四个层面上的

差异未达显著水平（*Wilk's* $\lambda=0.963$）。

4.3.3　大学生自信诸维度对A型人格的多元回归分析

采用逐步多元回归分析法进行回归分析，结果见下表：

表3-95　学生自信四层面预测性格特征之逐步多元回归分析摘要表

选出的变项顺序	多元相关系数R	决定系数R^2	增加解释量ΔR	F值	净F值	标准化回归系数
1. 整体自信	0.123	0.015	0.015	4.266	4.266	0.123

上表数据说明，四个预测变量（整体自信、学业自信、社交自信、身体自信）预测效标变量（学生性格特征）时，进入回归方程式的显著变量有一个，多元相关系数为0.123，其解释变异量为0.015，即整体自信能够预测学生A型人格1.5%的变异量。其标准化回归方程式为：

性格特征＝0.123×整体自信

4.3.4　大学生自信与性格特征之间的路径分析

根据相关理论研究及上述研究结果，结合大学生的实际情况，本研究建构以下可供检验的初始模式：假设整体自信变因会影响学生的学业自信、否定自我及其性格特征；学业自信会影响到否定自我及学生的性格特征，而否定自我变量会直接影响学生的性格特征。

故此研究路径要进行三个复回归分析。第一个复回归，效标变量为性格特征，预测变量为整体自信、学业自信、否定自我；第二个复回归，效标变量为否定自我，预测变量为整体自信、学业自信；第三个复回归，效标变量为学业自信，预测变量为整体自信。

采用强迫进入法进行多元回归分析，结果见下表：

表3-96　整体自信、学业自信、否定自我与A型人格的复回归分析摘要

	决定系数	残差系数	回归方差	残差	F值	*Sig.*
模式一	0.051	0.974	571.985	10 691.156	4.886	0.003
模式二	0.347	0.808	1 115.433	2 099.660	73.046	0.000
模式三	0.425	0.758	5 625.920	7 610.382	204.031	0.000

表 3-97 整体自信、学业自信、否定自我与 A 型人格的多元回归参数值

模式一	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*	模式二	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*	模式三	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*
整体自信	0.044	0.538	0.591	整体自信	0.359	5.594	0.000	整体自信	0.652	14.284	0.000
学业自信	0.169	1.780	0.076	学业自信	−0.757	−11.771	0.000				
否定自我	0.233	3.203	0.002								

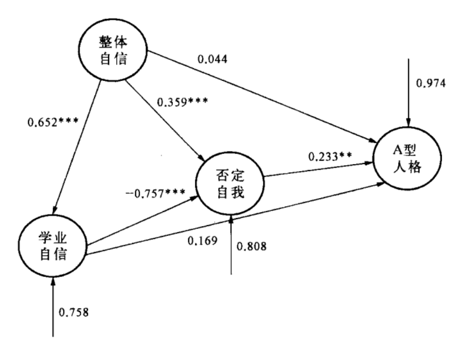


图 3-17 自信部分因子与性格特征径路图

从以上路径图可以看出：在自信三维度对学生性格特征影响的路径中，有四条显著路径：一为整体自信——学业自信——否定自我——性格特征；二为学业自信——否定自我——性格特征；三为整体自信——否定自我——性格特征；四为否定自我——性格特征。对学生性格特征的影响中，否定自我可能是一个“中介变量”。

其中学业自信对性格特征的影响，是经由否定自我变量，再间接影响学生性格特征的，属间接影响；而否定自我变量直接显著影响到性格特征变量，这条影响路径是“直接的”。此外，整体自信对性格特征的影响则分别通过学业自信、否定自我两个变量而影响到性格特征变量，对学生性格特征影响的两条路径均为间接效果。

4.4 讨论

本研究发现性格特征与整体自信维度之间存在显著正相关，而与其他三个维度间的相关则未达显著水平。四个预测变量中，亦只有整体自信因子进入回归方程，即只有整体自信对性格特征具有直接预测力和影响力。究其原因，这也许是 A 型人格问卷中的“时间匆忙感”、“时间紧迫感”、“做事快”、“争强好胜”等维度均与学生的整体自信表现相关所致。此外，通过综合研究与检验分析发现，大学生对待自己的态度——否定自我，可能是不同性格特征（A 型性格、B 型性格、中间型性格）的直接动因。此结论与 Contrade，Leventhal 和 O'leary（1990）的研究结果——A 型人格者易产生挫折—敌意反应，并伴随负面情绪反应以及陈红（2000）关于人格特征、自我价值感与应对方式的关系研究之发现——A 型人格维度更多影响着重情绪类应对方式，即发泄、退避等消极应对方式，相比 B 型被试较少使用问题解决和忍耐两种应对方式、多倾向于情绪应对或消极应对等均有相似之处。此外，学业自信也是通过否定自我这一中介变量对性格特征产生间接影响的。

4.5 小结

本研究对大学生自信与 A、B 型人格特质的关系考察后发现，个体 A 型人格与整体自信维度之间存在显著正相关，即 A 型人格问卷上得分愈高者对自身的整体肯定与确认愈多。而 A 型人格与自信其他三个维度（学业自信、社交自信、身体自信）间的相关则未达统计学上的显著水平。不同性格特征得分组的大学生在自信四个层面上的差异不显著。进一步的回归分析显示，四个预测变量中，只有整体自信对性格特征具有直接预测力和影响力。此外，本研究还发现，对学生性格特征（A 型、B 型、中间型）的影响中，否定自我可能是一个“中介变量”。

5 大学生自信人格与内外控倾向的相关研究

5.1 目的

探讨大学生自信人格与内外控(Internal-External Control)倾向之间的关系。

5.2 方法

5.2.1 被试

上海师范大学和上海大学的本科大学生 270 人，其中男 129 人，女 141 人；文科 72 人，理科 76 人，工科 69 人；其他(包括体育、美术等)53 人；一年级 84 人，二年级 55 人，三年级 67 人，四年级 64 人。

5.2.2 工具

5.2.2.1 大学生自信量表

由本研究自行编制。

5.2.2.2 内/外控制量表

该量表简称 ANSIE，由 Nowicki 和 Duke 编制，包括 40 个条目，要求被试以“是”、“否”方式回答，得分以外控性记。其折半信度指数在 0.74—0.86 之间，重测信度间隔六周时为 0.83。

5.2.3 程序

以班为单位进行团体施测。由研究主试统一指导语。首先进行内外控测量，随后进行自信测量。所有数据采用 Spss 13.0 统计软件进行统计处理。

5.3 结果与分析

首先对被试作答情况进行检查鉴别，去除答案不全及回答有明显反应定势者，共剔除 7 份问卷，最后保留有效问卷 263 份。

5.3.1 大学生自信诸维度与内/外控的相关分析

263 名大学生在自信与内外控制两量表上的总体测查结果列于表 3-98。

表 3-98　263 名大学生在自信和内外控两量表上测试的总体结果

	整体自信	学业自信	社交自信	身体自信	自信总分	内外控
平均数	62.8650	70.4270	43.3978	57.7883	234.4781	12.0985
标准差	6.9382	11.6492	6.6519	7.4479	27.1554	4.6843

在此基础上，进行自信各维度与内外控得分之间的相关分析，结果如下：

表 3-99　自信诸维度与内外控之间的相关系数表

	整体自信	学业自信	社交自信	身体自信	自信总分	内外控
整体自信	——					
学业自信	0.655***	——				
社交自信	0.565***	0.617***	——			
身体自信	0.474***	0.567***	0.534***	——		
自信总分	0.805***	0.903***	0.800***	0.769***	——	
内外控	−0.198**	−0.417***	−0.389***	−0.255***	−0.395***	——

从以上相关系数表可以看出，内外控得分与自信总分及诸维度之间呈不同程度的负相关，且相关均达到显著水平（$p<0.01$ 或 $p<0.001$）。

5.3.2　不同内外控得分组的学生在自信诸维度上的差异分析

采用多变量变异数分析法检验三组不同内外控量表得分的大学生在自信诸层面上的“形心”是否存在显著差异。结果见下表：

表 3-100　不同内外控得分组的学生在自信层面之多变量变异数分析摘要表

变异来源	*df*	*SSCP*				*Wilk's λ*
		179.109	940.005	503.954	389.100	
组间	2	940.005	5 082.242	2 746.727	2 018.837	
		503.954	2 746.727	1 487.651	1 078.896	0.785***

（续表）

变异来源	df	$SSCP$				$Wilk's\ \lambda$
		389.100	2 018.837	1 078.896	848.914	
		12 962.894	13 522.795	6 613.765	6 294.068	
组内	260	13 522.795	31 964.798	10 295.730	11 403.930	
		6 613.765	10 295.730	10 591.988	6 143.177	
		6 294.068	11 403.930	6 143.177	14 294.809	

表 3-101　不同内外控得分组的学生在自信层面之单变量变异数分析摘要表

变异来源	层面名称	SS	Df	MS	F	事后比较
	整体自信	179.109	2	89.555	1.872	
组间	学业自信	5 082.242	2	2 541.121	21.544***	2>1;3>1;3>2
	社交自信	1 487.651	2	743.826	19.031***	2>1;3>1;3>2
	身体自信	848.914	2	424.457	8.047***	3>1;3>2
	整体自信	12 962.894	260	47.834		
Error（误差）	学业自信	31 964.798	260	117.951		
	社交自信	10 591.988	260	39.085		
	身体自信	14 294.809	260	52.748		

注：1. 高分组；2. 中分组；3. 低分组；以下同

由上表可知，不同内外控得分组的大学生在自信四个维度上存在显著差异（Wilk's λ=0.785***），此种差异系由整体自信、学业自信、社交自信和身体自信四个因变量所造成。再从单变量变异数检验结果来看，四个维度的事后比较显示：内外控上三组不同得分的学生在整体自信上的差异未达显著水平，而在其他三方面——学业自信、社交自信、身体自信上的差异均达极显著水准（$p<0.001$），且在学业和社交两方面均是低分组学生优于中分组、高分组学生；而中分组学生又显著地优于高分组学生；在身体自信方面也是低分组学生优于高分组和中

分组学生。可见，学生外控性得分愈低即愈内控的学生，其在学业、社交和身体等方面愈自信。

5.3.3　大学生自信诸维度对内外控的多元回归分析

为了探讨自信诸维度变量对学生控制点的预测力，以下进行多元逐步回归分析，结果见下表：

表 3-102　学生自信四层面预测内外控之逐步多元回归分析摘要表

选出的变项顺序	多元相关系数 R	决定系数 R^2	增加解释量 ΔR	F 值	净 F 值	标准化回归系数
1. 学业自信	0.417	0.174	0.174	57.330	57.330	−0.389
2. 社交自信	0.449	0.202	0.028	34.283	9.455	−0.266
3. 整体自信	0.474	0.225	0.023	26.069	7.897	0.207

通过以上多元回归分析摘要表，可以得知：学生自信的四个预测变量预测效标变量（学生内外控倾向）时，进入回归方程的显著变量共有三个，多元相关系数为 0.474，其联合解释变异量为 0.225，亦即表中三个变量能联合预测学生内外控倾向 22.5%的变异量。就个别变量的解释量来看，以“学业自信”维度的预测力最佳，其解释量为 17.4%，其余依次为“社交自信”、“整体自信”维度，其解释量分别为 2.8%、2.3%，这两个变量的联合预测力为 5.1%。标准化回归方程式为：

内外控＝−0.389×学业自信−0.266×社交自信+0.207×整体自信

5.3.4　大学生自信与内外控之间的路径分析

根据相关理论研究及以上研究结果并结合大学生实际，本研究建构出以下初始模式：假设学业自信变因会影响学生的社交自信、整体自信及其内外控特征；社交自信会影响到学生的整体自信与内外控倾向，而整体自信变量会直接影响学生的内外控倾向性。

学业自信为动手创造、外语及专业三个层面的总分，社交自信为同学他人、家人老师两个层面的总分；整体自信为综合确认、总体肯定与否定自我三层面的总和；内外控成绩为学生在内外控量表上之得分。故变量间因果关系影响路径共有六条：(1) 学业自信变量对内外控得分的影响路径有三条：一为学业自信直接影响内外控倾向，此为直接

效果；二为以整体自信为中介变量，而影响内外控，此为间接效果；三为学业自信影响社交自信，次而影响整体自信，进而影响学生的内外控，此条路径为间接效果。(2) 社交自信变量对内外控的影响路径有两条：一为社交自信直接影响内外控；二为以整体自信为中介变量，而影响学生的内外控，此条路径为间接效果。(3) 整体自信变量直接影响学生的内外控，此为直接效果。

因此需进行以下复回归分析：第一个复回归，效标变量为内外控，预测变量为学业自信、社交自信、整体自信；第二个复回归，效标变量为整体自信，预测变量为学业自信、社交自信；第三个复回归，效标变量为社交自信，预测变量为学业自信。

采用强迫进入法进行多元回归分析，结果见下表：

表 3-103 学业自信、社交自信、整体自信与内外控的复回归分析摘要

	决定系数	残差系数	回归方差	残　差	F 值	*Sig.*
模式一	0.225	0.880	1 345.443	4 644.896	26.069	0.000
模式二	0.471	0.727	6 194.339	6 947.665	120.808	0.000
模式三	0.380	0.787	4 591.613	7 488.026	166.789	0.000

表 3-104 学业自信、社交自信、整体自信与内外控的多元回归参数值

模式一	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*	模式二	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*	模式三	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*
整体自信	0.207	2.810	0.005	学业自信	0.496	8.833	0.000	社交自信	0.617	12.915	0.000
学业自信	−0.389	−5.038	0.000	社交自信	0.259	4.624	0.000				
社交自信	−0.266	−3.758	0.000								

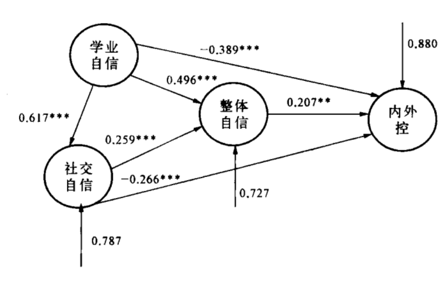


图 3－18　自信三因子与内外控径路图

由以上路径图可以看出：在自信三维度对学生内外控影响的路径中，有六条显著路径：一为学业自信——内外控；二为学业自信——整体自信——内外控；三为学业自信——社交自信——整体自信——内外控；四为社交自信——整体自信——内外控；五为社交自信——内外控；六为整体自信——内外控。对学生内外控的影响中，整体自信可能是一个“中介变量”。

其中学业自信对内外控的影响，既有该变量直接显著影响到内外控变量的“直接效果”，又有经由整体自信、社交自信两个变量，而影响到学生内外控变量的显著“间接效果”路径；社交自信变量既有影响内外控变量的显著“直接”路径，又有通过整体自信变量再间接影响内外控的“间接效果”路径；而整体自信变量只有直接显著影响到内外控变量的唯一“直接效应”路径。

5.4　讨论

综合以上实证材料，可以发现，相关分析显示自信诸维度与内外控倾向均存在不同程度的显著负相关（$p<0.01$ 或 $p<0.001$）。而回归分析则表明，学业自信、社交自信和整体自信变量对内外控具有明显预测作用，并以学业自信变量的预测力最佳，三个变量可联合解释内外控22.5％的变异量。此外，差异分析显示，不同内外控得分组的学生在自

信诸维度上存在显著差异，特别是在学业自信、社交自信和身体自信三方面差异极其显著（$p<0.001$），均为“低分组”学生优于“中分组”和“高分组”学生，即外控性得分愈低——愈内控的学生，在学业、社交和身体等方面愈自信。通过进一步的路径分析揭示出学业自信、社交自信、整体自信对内外控的直接效应和以整体自信为中介变量的学业自信、社交自信对内外控的间接效应。

这些结果与内外控的概念及内外控者本身的特点有关。Rotter（1966）认为内外控是个人日常生活中对自己与周围世界关系的看法。内控者相信凡事操之于己，将成功归因于自己的努力或能力，把失败归因于自己的疏忽或能力不足，即将行为结果视为自己的努力或个人特征。而外控者相信凡事不操之于己，把成功归因于幸运，把失败归因于外部因素，即将行为结果视为运气、命运或其他力量的产物。因此，当内控者面对问题时便倾向于主动去解决，因为他相信个人的努力能够有所作为。外控者面对问题时则更可能听天由命，因为他相信问题解决的结果是自己无法控制的。对自身能力的肯定和确认正是自信者的本质特征，因此自信诸维度与内控倾向存在显著正相关。自信高，个体会认为能够通过努力改变或控制自己与周围环境，而自信低，则会认为行为结果完全是由环境控制的，自己无能为力。关于学业自信对内外控的最佳预测力，是由于与其他方面相比，学业仍是大学生的主导活动，在大学学习和生活中占有其他任何活动都无法替代的重要地位。学业自信的学生通常认为自身的能力与努力直接决定其学业成就的高低，这也正是内控者的特征，因此，学业自信对内外控的预测力最高。路径分析结果的直接效应与间接效应说明，大学生的学业自信、社交自信和整体自信是其心理控制源不同的原因。此外，学业自信还可影响、辐射社交自信，并进而影响整体自信，最终影响到个体的内外控倾向；而且社交自信也可迁移到整体自信，最终产生对心理控制源的影响。因此可以说自信是“动态”变化的，在一领域中形成和稳固后，可向其他相近领域或更宽泛领域拓展并进而影响到个体其他人格特征的形成与发展。如本研究中自信诸维度对成就动机、性格特征、心理控制源等的影响作用即充分说明了这一点。同时也给我们当前的具体教育实践提供了有益启示：即学校和家庭应注重从小培养个体的自信心，特别是

注意在早期教育中帮助个体形成主导活动或主导领域的信心，并促使它向其他方向的“迁移”与“泛化”。例如，可否由对学业的自信泛化到对人际或其他方面的自信，由社交或身体自信迁移到学业自信并进而影响个体的其他人格特质等问题将是当代教育亟待研究与解决的最现实课题和方向。

5.5 小结

本研究的相关分析显示自信诸维度与内外控倾向都存在不同程度的显著负相关。由于研究者所采用的控制源量表是以外控性计分，即该量表上得分愈高表明个体愈外控。因此，相关分析表明个体愈自信其外控性愈低而内控感知愈高。回归分析表明，学业自信、社交自信和整体自信变量对内外控具有明显预测作用，并以学业自信变量的预测力最佳。此外，本研究还发现不同内外控得分组的学生在自信诸维度上存在显著差异，特别是在学业自信、社交自信和身体自信三方面差异极其显著，均为“低分组”学生优于“中分组”和“高分组”学生，即外控性得分愈低——愈内控的学生，在学业、社交和身体等方面愈自信。并通过进一步的路径分析揭示出学业自信、社交自信、整体自信对内外控制倾向的直接效应和以整体自信为中介变量的学业自信、社交自信对内外控制倾向的间接效应。

6 大学生自信、成就动机、性格特征及内外控倾向之间的关系研究

6.1 目的

探讨大学生自信、成就动机、A 型人格及内外控倾向之间的总体关系。

6.2 方法

6.2.1 被试

上海师范大学、上海大学、上海水产大学和上海理工大学四所高校各一个班的本科大学生共 235 人。其中男 114 人，女 121 人；文科 59

人,理科 57 人,工科 40 人,农科 43 人,其他(包括音乐、体育、美术等) 36 人;一年级 66 人,二年级 63 人,三年级 59 人,四年级 47 人。

6.2.2 工具

6.2.2.1 大学生自信问卷

6.2.2.2 成就动机问卷

6.2.2.3 A 型人格问卷

6.2.2.4 内外控量表

6.2.3 程序

以班级为单位进行团体施测。对大学生同时进行四种问卷和量表的测试,测试按随机顺序进行。数据采用 Spss 13.0 统计软件进行统计处理。

6.3 结果与分析

首先对被试作答的完整性与真实性(即在 A 型人格问卷测谎题得分在 5 分及 5 分以上者)进行检查鉴别,每个被试的四份问卷中若有一份被剔除,则该被试的其他三份问卷都被排除为无效问卷。共排除 32 位被试的 128 份问卷,最后保留有效问卷 203 套(每套四份)。

6.3.1 大学生自信诸维度与成就动机、A 型人格、内外控之间的相关分析

203 名大学生在四个量表上的总体测查结果见下表:

表 3-105 大学生在自信、A 型人格、成就动机及内外控四量表上测试的描述统计结果

	A 型得分	追求成功	避免失败	内外控	自信总分	整体自信	学业自信	社交自信	身体自信
平均数	26.4255	33.4936	42.7404	12.4255	232.7021	62.5191	69.6383	43.0426	57.5021
标准差	6.4983	7.8094	8.4143	4.6213	27.2368	6.8615	11.6792	6.6845	7.4486

在此基础上,进行自信各维度与成就动机、A 型人格、内外控得分之间的相关分析,结果如下:

表 3-106　自信诸维度、A 型得分、成就动机和内外控之间的相关系数表

	A 型得分	内外控	成就动机	自信总分	整体自信	学业自信	社交自信	身体自信
A 型得分	——							
内外控	−0.168**	——						
成就动机	0.087	−0.409***	——					
自信总分	0.063	−0.408***	0.603***	——				
整体自信	0.111	−0.207**	0.519***	0.798***	——			
学业自信	0.086	−0.419***	0.621***	0.903***	0.642***	——		
社交自信	−0.014	−0.401***	0.439***	0.806***	0.566***	0.619***	——	
身体自信	0.005	−0.285***	0.357***	0.783***	0.482***	0.586***	0.557***	——

从以上相关系数表可以看出，四种人格特征之间存在不同程度的相关性，其中大部分达到了显著程度（$p<0.01$ 或 $p<0.001$）。其中，A型人格与内外控呈显著负相关，与成就动机正相关，但未达显著水准，与自信及其三个维度（整体自信、学业自信、身体自信）之间正相关，而与社交自信负相关，但均未达统计学上的显著水平；内外控与成就动机呈显著负相关，与自信及其诸维度之间呈显著负相关；成就动机与自信及其诸维度之间均呈极其显著的正相关（$p<0.001$）。

6.3.2　学生性别、A 型人格、成就动机和内外控对学生自信的多元回归分析

采用逐步多元回归分析法对不同学生性别、性格特征、成就动机与内外控等变量对其自信之预测作用进行分析，结果见下表：

表 3-107　学生性别、A 型人格、成就动机和内外控预测学生自信之逐步多元回归分析摘要表

选出的变项顺序	多元相关系数 R	决定系数 R^2	增加解释量 ΔR	F 值	净 F 值	标准化回归系数
1. 成就动机	0.469	0.220	0.220	63.866	63.866	0.335
2. 内外控	0.532	0.283	0.063	44.582	19.963	−0.283
3. 学生性别	0.554	0.307	0.024	33.288	7.956	−0.160

通过以上多元回归分析摘要表，可以得知：四个预测变量预测效标变量（学生自信）时，进入回归方程的显著变量共有三个，多元相关系数为 0.554，其联合解释变异量为 0.307，亦即表中三个变量能联合预测学生自信 30.7%的变异量。就个别变量的解释量来看，以“成就动机”的预测力最佳，其解释量为 22%，其余依次为“内外控”、“学生性别”维度，其解释量分别为 6.3%、2.4%，这两个变量的联合预测力为 8.7%。标准化回归方程式为：

学生自信＝0.335×成就动机－0.283×内外控－0.160×学生性别

6.3.3 大学生成就动机、A 型人格、内外控与自信之间的路径分析

根据相关理论研究及以上研究结果并结合大学生实际，本研究建构如下供检验的初始模式：假设性格特征变因会影响学生的内外控、成就动机与自信；内外控会影响到学生的成就动机与自信；而成就动机变量会直接影响学生的自信心。

性格特征为学生在 A 型人格问卷上的总分；成就动机为学生在追求成功题项上的得分与避免失败题项上的得分之差；内外控为学生在内外控量表上的得分总和；自信为学生在自信问卷上整体、学业、社交、身体四层面的得分总和。

故变量间因果关系影响路径共有六条：（1）性格特征变量对自信的影响路径有三条：一为性格特征直接影响学生自信，此为直接效果；二为以成就动机为中介变量，而影响学生自信，此为间接效果；三为性格特征影响内外控，次而影响成就动机，进而影响学生自信，此条路径为间接效果。（2）内外控变量对自信的影响路径有两条：一为内外控直接影响自信；二为以成就动机为中介变量，而影响学生自信，此条路径为间接效果。（3）成就动机变量直接影响学生自信，此为直接效果。

因此需进行以下复回归分析：第一个复回归，效标变量为自信，预测变量为学生的性格特征、内外控、成就动机；第二个复回归，效标变量为成就动机，预测变量为性格特征、内外控倾向；第三个复回归，效标变量为内外控，预测变量为学生的性格特征。

采用强迫进入法进行多元回归分析，结果见下表：

表 3-108 A 型人格、内外控、成就动机与自信的复回归分析摘要

	决定系数	残差系数	回归方差	残　　差	F 值	*Sig.*
模式一	0.397	0.777	68 958.664	104 632.485	50.747	0.000
模式二	0.192	0.899	8 760.447	36 891.238	27.546	0.000
模式三	0.027	0.986	138.690	4 953.261	6.692	0.010

表 3-109 A 型人格、内外控、成就动机对自信的多元回归参数值

模式一	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*	模式二	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*	模式三	标准化回归系数 Beta	T 值	*Sig.*
A 型得分	0.070	1.191	0.235	A 型得分	0.207	3.377	0.001	A 型得分	0.165	2.587	0.010
内外控	−0.288	−4.627	0.000	内外控	−0.404	−6.602	0.000				
成就动机	0.352	5.676	0.000								

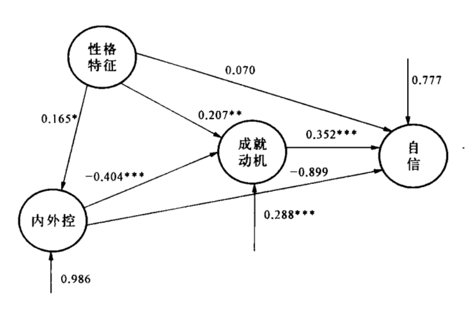


图 3-19 成就动机、A 型人格、内外控与自信之间径路图

由以上路径图可以看出：在性格特征、内外控、成就动机对学生自信影响的路径中，有五条显著的路径：一为性格特征——成就动

机——自信;二为性格特征——内外控——成就动机——自信;三为内外控——成就动机——自信;四为内外控——自信;五为成就动机——自信。其中成就动机与内外控对学生自信的影响是"直接"的,产生直接效应;此外,内外控还有以成就动机为中介变量的对自信的间接效应,以及性格特征经由成就动机和内外控等中介变量的显著间接影响。

6.4 讨论

综合以上实证材料,可以发现,相关分析显示大学生成就动机、性格特征、内外控、自信等四种人格特征之间存在不同程度的相关性,其中大部分达到了显著程度($p<0.01$ 或 $p<0.001$)。对四种人格特征之间关系的综合考察发现: A 型人格与内外控呈显著负相关,这是由于内外控量表上得分愈高表示愈外控,即个体倾向于认为凡事操之于外物、不相信自己,这与 A 型人格者信不过他人、总想亲自动手的特点相反;此外 A 型人格者争强好胜、追求成功、总想亲自动手的特点使其成就动机较高、与他人相比亦更为自信,故而 A 型人格与成就动机及自信及其三维度均正相关,同样是其信不过他人、匆忙紧迫、争强好胜的特质影响了其人际关系、使其社交方面遇到挫折,因此 A 型人格与社交自信负相关,但 A 型人格与成就动机、自信及其诸维度之间的相关均未达统计学上的显著水平。内外控与成就动机、A 型人格、自信及其诸维度之间均呈不同程度的显著负相关,这是由于所采用的内外控量表得分以外控性记之缘故。即在该量表上得分愈高表示愈外控,个体愈倾向于认为事件结局是由外部因素(如运气、社会背景、他人)所影响,而不相信自己的行为与能力,认为自己无法对事情的结果负责,因而不主动采取行动、不努力争取好的结果、放弃个人努力。这与 A 型性格争强好胜、做事快、时间匆忙感和紧迫感强,信不过他人、总想亲自动手等特点恰恰相反,与高成就动机者追求成功的表现亦相背而行。此研究结论与陈红(2000)的研究发现——A 型人格的人有很强的好胜心,强烈的竞争意识,更关注事情结果,他们这种强烈的控制需求,使自己看起来总是在主宰环境——相一致。此外,成就动机与自信及其诸维度之间均呈极其显著的正相关,

即个体成就动机愈高，追求成功的愿望愈强烈，对自身诸方面的肯定与确认亦愈多、愈自信，这与前面研究五的结果相一致。而回归分析则表明，不同学生性别、成就动机与内外控等变量对其自信有显著预测作用，四个预测变量中进入回归方程的显著变量共三个，即成就动机、内外控和学生性别，而且以成就动机的预测力最佳，其解释量达 36.3%。三个变量能联合解释学生自信 40.9%的变异量。亦即本研究发现，大学生的成就动机、内外控倾向与性别是预测自信的关键性变量，此三者可有效预测个体自信心。通过进一步的路径分析可以看出，成就动机与内外控倾向对学生自信影响的直接效应以及性格特征与内外控倾向对自信的间接效应。虽然前面的研究六表明不同人格特质（A 型、B 型、中间型）的大学生在自信上无显著差异，但研究八则揭示出人格特质通过成就动机、内外控等中介变量所产生的对自信的间接影响。

6.5　小结

本研究对大学生自信、成就动机、性格特征及内外控倾向之间的关系加以研究后发现，此四种人格特征之间存在不同程度的相关，虽然相关系数差异较大，但其中大部分达到显著水平（$p<0.01$ 或 $p<0.001$），其中，A 型人格与内外控呈显著负相关，与成就动机正相关，与自信及其三个维度（整体自信、学业自信、身体自信）之间正相关，而与社交自信负相关，但均未达统计学上的显著水平；内外控与成就动机呈显著负相关，与自信及其诸维度之间呈显著负相关；成就动机与自信及其诸维度之间均呈极其显著的正相关（$p<0.001$）。说明四种人格特质之间存在一致性，而相关程度的不同则反映了它们之间的差异性。多元回归分析结果则表明，性别、成就动机与内外控倾向等主要变量对大学生自信有显著预测作用，且以成就动机的预测力最佳，其次为内外控倾向，再次为学生性别。本研究发现，大学生的成就动机、内外控倾向与性别是预测自信的关键性变量，此三者可有效预测个体自信心。并通过进一步的路径分析揭示出成就动机与控制点对学生自信影响的直接效应及控制点与性格特征对自信的间接效应。

本节总结

通过以上六项研究我们对大学生健康人格与其他人格特征的关系获得了一些有价值的结论，特别是通过对健康人格的核心构成要素自信人格的纵深研究发现，大学生自信与某些人格特征及变量之间存在密切关系，特别是与成就动机、内外控有密切相关，与 A 型人格特征亦存在一定相关性。具体表现为：

（1）大学生成就动机与自信人格相关显著。其中，追求成功的动机与自信诸维度呈显著正相关，而避免失败的动机与自信诸维度之间呈显著负相关；自信这一人格特征对大学生个体成就动机有明显影响，尤以整体自信与学业自信的影响最为直接、显著。进一步的回归分析表明：个体在整体和学业方面愈自信，其追求成功的动机倾向愈强；且个体对学业愈自信，愈少避免失败倾向。

（2）大学生个体人格特征（A 型人格）与整体自信维度之间存在显著正相关，而与自信其他三个维度间的相关未达显著水平。不同人格特征得分组的大学生在自信四个层面上的差异不显著。回归分析显示，四个预测变量中，只有整体自信对 A 型人格特征具有直接预测力和影响力。此外，研究还发现，对大学生人格特征的影响中，否定自我可能是一个“中介变量”。

（3）大学生自信诸维度与内外控倾向均存在不同程度的显著负相关。由于研究者所采用的控制源量表是以外控性计分，即该量表上得分愈高表明个体愈外控。因此，相关分析表明个体愈自信其外控性愈低而内控感知愈高。回归分析表明，学业自信、社交自信和整体自信变量对内外控具有明显预测作用，并以学业自信变量的预测力最佳。此外，本研究还发现不同内外控得分组的学生在自信诸维度上存在显著差异，特别是在学业自信、社交自信和身体自信三方面差异极其显著，均为“低分组”学生优于“中分组”和“高分组”学生，即外控性得分愈低——愈内控的学生，在学业、社交和身体等方面愈自信。并通过进一步的路径分析揭示出学业自信、社交自信、整体自信对内外控制倾向的直接效应和以整体自信为中介变量的学业自信、社交自信对内外控制倾向的间接效应。

（4）对大学生自信、成就动机、A 型人格及内外控倾向之间的关系

加以综合研究后发现，此四种人格特征之间存在不同程度的相关，虽然相关系数差异较大，但其中大部分达到显著水平，说明四种人格特质之间存在一致性，而相关程度的不同则反映了它们之间的差异性。多元回归分析结果则表明，大学生的成就动机、内外控倾向与性别是预测自信的关键性变量，此三者可有效预测个体自信心。并通过路径分析揭示出成就动机与控制点对学生自信影响的直接效应及控制点与性格特征对自信的间接效应。

第三节　成败经验对自信人格影响的实验

1　引论

1.1　前言

人格研究作为一门科学，在很大程度上取决于对人类机能可由他人重复进行观察以及通过更深入观察得以检验的原理和规律的建构尝试(Pervin, 2001)。在人格科学这一领域，一直存在三种不同的研究传统，每种都有自己特有的观察途径——临床的、相关的与实验的。本节拟采用实验研究取向对大学生自信人格加以研究，从另一角度为大学生自信特点研究提供实验佐证。

实验研究(experimental research)是指对变量作系统操纵以建立因果关系。这种操纵是临床与相关取向所没有的。实验者可以操纵一变量，如自变量，再测量其对另一变量即因变量的效应。实验研究系实验者操纵变量并且旨在建立因果关系及普遍规律的一种研究取向。我国著名学者黄希庭(2000)认为：研究心理学应遵循系统论原则，人的心理要适应环境，就要与环境产生不断的交互作用；因此，在研究过程中就要把被研究的心理现象放在具体的情境中来加以考察。探讨不同自信度的大学生在不同成败情境中的表现，实际上就是一种心理与环境交互作用的方式。而且了解并研究影响大学生自信的因素及其特点，对于改善大学生的自信状况也具有重要意义。本研究拟采用实验

取向对影响大学生自信的因素加以考察和探索，从而为大学生自信的提高与改善提供一定实验依据。

1.2 问题的提出

国外有研究者对影响自信的因素进行过一些实验研究与探讨。如Klein 和 Keller(1990)曾从计算机课程角度就学生能力、控制点及教学控制类型对自信的影响加以研究，结果发现能力和控制点明显影响学生的表现与自信。Reddy(1983)研究表明学生的实际名次与成就需要对其自信亦有影响，Erwin 和 Kelly(1985)则证明大学生对自身学业成绩的满意度及其所设立的目标均对自信产生影响。此外，Lundeberg 等(2000)还研究了文化对自信的不同影响，他们抽取了 5 个国家和地区的 25 所大学的不同课程、对 551 名二年级研究生的自信判断进行了调查。结果发现，自信判断主要与国家及文化有关，一些文化可能生而具有过于自信(overconfidence)倾向，而另一些文化则更倾向于不够自信(underconfidence)。研究者得出结论：自信具有情境、文化成分，不同国别与文化对自信具有不同影响。

根据前面综述对有关自信的理论研究与文献考察不难发现，自信是一种相对稳定的人格特征，但其形成又是一个发展变化的动态过程。它是个体过去获得很多成功经验的结晶(黄希庭，1991)，与个体的成败经验有着密切联系。Bandura(1986)对自我效能的研究也有力地证明了这一点，即个体的成功经验会提高其自我效能，反复的失败则会降低其自我效能。当然个体成败经验对自我效能的影响还受其归因方式及其他因素的影响。自我效能是自信的一个重要方面，因而探讨成败经验对自信的影响有助于丰富对自信的认识、增进对自信影响因素的深入了解。但至今未见研究者对这方面加以研究，本课题拟用实验法对此进行初步尝试。

2 他人成败经验对大学生自信人格影响的实验

2.1 目的

探讨他人成败经验对大学生自信人格的影响。

2.2　方法

2.2.1　被试

华东师范大学经济政法学院 2005 级学生 72 人，男女生各半。

2.2.2　材料

由大学生自信量表、自我报告问卷(一)和自我报告问卷(二)组成。

2.2.2.1　大学生自信量表

同上海市高校大学生健全人格、成就动机与自信现状研究。

2.2.2.2　自我报告问卷(一)

自我报告问卷(一)要求被试听完指导语后，将自己的估计分数写在该问卷上。

2.2.2.3　自我报告问卷(二)

自我报告问卷(二)包含两种不同的反馈信息，给实验组第一组被试以他人(一般大学生)在该测验上成功的反馈"一般大学生在该测验上的得分为 85 分，请你再次估计自己在该测验上的得分。我的得分：________"；给实验组第二组被试以他人(一般大学生)在该测验上失败的反馈"一般大学生在该测验上的得分为 65 分，请你再次估计自己在该测验上的得分。我的得分：________"。

2.2.3　程序

2.2.3.1　实验前用"大学生自信量表"对学生进行测量，了解大学生的自信水平，抽取自信水平高中低者各 24 人，共 72 人作为进一步实验研究的被试。依据量表得分将被试按自信水平高、中、低各 8 人组成一组，即每组 24 人、男女生各半，共分为 3 个等组，其中第 1 组和第 2 组为实验组，第 3 组为控制组。

2.2.3.2　将打分标尺画在黑板上，标明优(80 分以上)、中(70—80 分)、差(70 分以下)三个等级尺度，以统一标准、便于比较分析。给全体被试的指导语为："本研究的目的是想了解同学们在文学知识方面的能力。有一项由 30 个题目组成的文学知识测验，请你估计自己在该测验上能得多少分？在 0—100 分之间给自己打一个分数。请注意黑板上的标尺，将你的估计写在问卷(一)上。"

2.2.3.3　发放自我报告问卷(一)，大约 3 分钟后，收回问卷。

2.2.3.4 施测自我报告问卷(二)，分别给予实验第一组和第二组以他人成功与他人失败的不同反馈，大约 5 分钟后，收回问卷。

2.3 结果

为了探明在排除第一次估计分数之后，性别(男女)与不同组别(给予他人成功反馈组、给予他人失败反馈组、无反馈组)在第二次自信估分上是否存在显著的交互作用，采用独立样本双因子共变量分析法加以分析，结果如下：

表 3-110 实验一描述统计结果

	组别	人数	平均数	标准差	标准误	95%置信区间		全距
						Lower	Upper	
前测	实验一组	24	73.00	6.73	1.32	70.28	75.72	30
	实验二组	24	72.96	11.71	2.30	68.23	77.69	48
	控制组	24	75.69	8.40	1.65	72.30	79.09	40
	总体	72	73.88	9.16	1.04	71.82	75.95	48
后测	实验一组	24	81.81	6.60	1.29	79.14	84.47	29
	实验二组	24	75.73	8.50	1.67	72.30	79.16	30
	控制组	24	77.42	8.51	1.67	73.98	80.86	41
	总体	72	78.32	8.23	0.93	76.46	80.18	53

表 3-111 实验一性别与组别在后测成绩之共变量分析摘要表

Source	Type Ⅲ Sum of Squares	*df*	Mean Square	*F*	*Sig.*	Eta Squared	Observed Power
共变量	2 624.765	1	2 624.765	97.102	0.000	0.578	1.000
性别	116.408	1	116.408	4.306*	0.042	0.057	0.535
组别	808.259	2	404.130	14.951***	0.000	0.296	0.999
交互作用	147.614	2	73.807	2.730	0.072	0.071	0.523
误差	1 919.207	65	27.031				

从以上双因子共变量分析摘要表可知：性别与组别交互作用显著性之统计检验的 F 值为 2.730，$p>0.05$，即排除第一次估计的自信分后，性别与组别在后一次估计的自信分上无显著交互作用。而性别与组别二因子主要效果显著性检验的 F 值分别为 4.306（$p<0.05$）和 14.951（$p<0.001$），均达显著水准。因此需进行性别与组别两因子主要效果的事后比较。结果见下表：

表 3-112　实验一男女生调整后的边缘平均数

性别	平均数	标准误	95% 置信区间	
			Lower Bound	Upper Bound
男生	76.244	1.077	74.096	78.393
女生	78.951	0.735	77.486	80.416

表 3-113　实验一性别因子主要效果事后比较

性别	性别	均差	标准误	显著性	95%置信区间	
					Lower	Upper
1	2	−2.706*	1.304	0.042	−5.307	−0.106
2	1	2.706*	1.304	0.042	0.106	5.307

由表 3-113 对性别因子主要效果的事后比较可以发现：性别对学生自信的估计有显著影响，女生对自信的估计显著高于男生（$p<0.05$），其调整后的边缘平均数为 78.951，而男生调整后的边缘平均数为 76.244。

表 3-114　实验一组别因子主要效果事后比较

分　组	分组	均差	标准误	显著性	95%置信区间	
					Lower	Upper
实验一组	实验二组	7.527***	1.537	0.000	4.462	10.592
（M=82.383）	控制组	6.829***	1.589	0.000	3.660	9.999

（续表）

分　组	分组	均差	标准误	显著性	95%置信区间	
					Lower	Upper
实验二组	实验一组	−7.527***	1.537	0.000	−10.592	−4.462
（M=74.856）	控制组	−0.698	1.672	0.678	−4.032	2.636
控制组	实验一组	−6.829***	1.589	0.000	−9.999	−3.660
（M=75.554）	实验二组	0.698	1.672	0.678	−2.636	4.032

由表3－114对组别因子主要效果的事后比较可知：不同组别之间的自信估计存在显著差异，实验第一组极显著地高于实验第二组和控制组（p<0.001），三组调整后的平均数分别为82.383、74.856、75.554。亦即给予他人成功经验反馈组的学生的自信明显高于他人失败经验反馈组及无反馈组。由此可以得出结论：与个体类似的他人的成功经验有助于提高个体自信水平，而与个体类似的他人的失败经验对个体自信没有显著影响，但其自信水平仍低于无任何反馈的控制组。

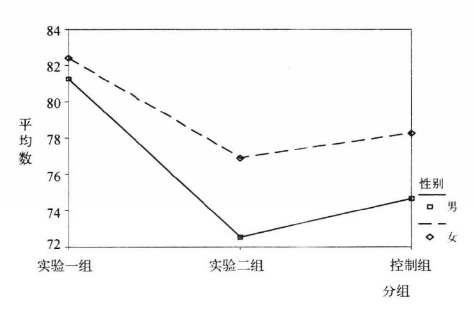


图3－20　不同组别被试估分的性别差异直观显示图

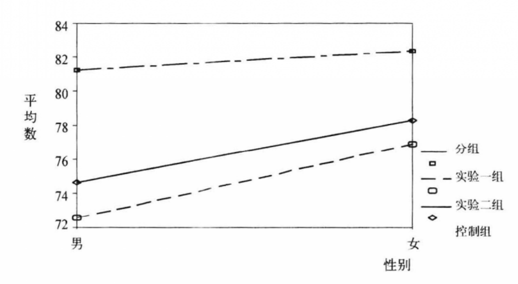


图 3－21　男女被试估分组别差异直观图

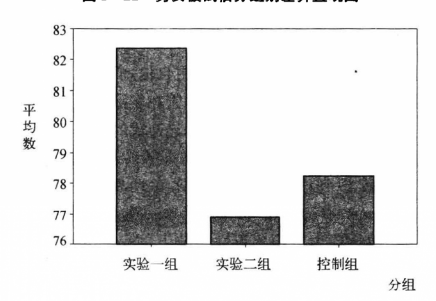


图 3－22　女生自信估分的组别差异

2.4　讨论

此实验结果表明，性别对学生自信的估计有显著影响，女生自信显著高于男生。这与前面发展研究得出的关于大学生自信性别差异的研究结论——除社交自信不存在明显性别差异外，在整体自信、学业自信与身体自信上男生均极显著地高于女生——相悖。这可能与实验所给刺激——文学知识的性质有关，与男生相比，女性似乎对文学更感兴趣，其这方面自信便相应较高。如施铁如(1993)的一项调查结果表明，

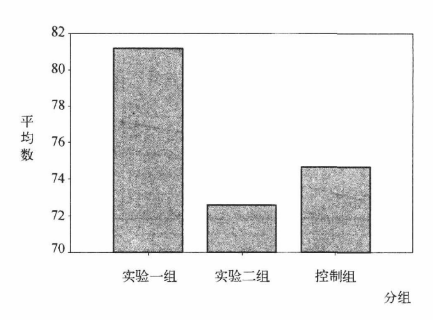


图 3-23 男生自信估分的组别差异

在女性较擅长的语文方面，女生比男生更自信，而在男生较擅长的数学方面，则男生比女生表现得更为自信，尽管在实际成绩上男女生相差不多。该实验结果也是男女思维形式的差异造成的。一般而言女性倾向于形象思维方式，对形象性、具体性事物更感兴趣，男性则更擅长抽象思维，对逻辑、推理判断等抽象事物比女性更易理解和接受。如 Sherman 和 Fennema(1977)的研究既为这一观点提供了证据，他们研究发现女性在数学能力方面比男性更缺乏信心。Lenney(1977)的文献研究亦表明，并非在所有成就情境中女性自信都比男性低，她认为只在三种情况下女性表现出比男性更缺乏自信：当任务有男性倾向时；处于竞争或比赛情境中；反馈意义含糊不明时。本实验结果在一定程度上验证了 Lenney 的假设。许多研究者(Corbin & Nix, 1979; Eccles etal., 1983; Petruzzello & Corbin, 1988)都曾指出任务性质对自信的决定作用。特别是考虑到任务的性别适当性时，在被看作男性化的任务上女性表现出更少的自信心(Corbin & Nix, 1979; Lirrg, 1991; Sanguinetti, Lee, & Nelson, 1985)。Mcmahan(1982)的研究也发现，任务“性别”对自信心的影响是显著的。Clifon 和 Gill(1994)对一项女性类型任务上的自信性别差异进行了研究，对任务的性别适当性这一情景变量作了考查。结果表明，在总体运动技能上男性比女

性更自信,但在性别适当的任务——女性类型任务上女性比男性自信心更高。这些研究结果均与本实验研究结论相一致,这也从另一侧面说明了自信除总体层次外还具有任务的具体性与特殊性。此外,同样给予他人成败经验反馈之后,女生对自信的估计显著地高于男生,也说明女性与男性相比,更易受他人及外界因素影响。如美国心理学家Landers对大学生的实验结果就表明,男性坚持自己看法不动摇的人数明显高于女性。

实验一的结果还发现,接受他人成功经验反馈的学生的自信明显高于接受他人失败经验反馈与无任何反馈的学生。即他人成功经验对个体自信有显著影响作用,特别是与个体类似的他人的成功经验可显著提高个体的自信水平。而他人的失败经验对个体自信没有显著影响,但接受他人(特别是与个体类似的他人)失败经验反馈的个体自信水平仍低于无任何反馈的个体。这一结果可以很好解释:个体除通过直接经验获得信息外,更多的是通过观察与学习他人的间接经验即替代性经验以获取代理性信息。很多情况下个体都是通过他人的信息与行为而获得关于自我可能性的认识。当个体看到他人特别是与自己相近的他人成功时,便会增强对自己的信心;相反,看到与自己相近的他人失败,尤其是付出很大努力后的失败,则会降低自信,认为自己成功的希望也不大。特别是当个体在某方面缺乏现实、直接的判断依据或知识时,他人的间接成败经验对个体自信影响力更大,尽管这种代理性信息比个体直接行为信息缺乏可信性。

2.5　结论

(1) 不同组别之间的自信存在显著差异,给予他人成功经验反馈组的学生的自信明显高于他人失败经验反馈组及无反馈组。即接受他人成功经验反馈的学生自信明显高于接受他人失败经验反馈与无任何反馈的学生。

(2) 他人成功经验是影响个体自信的重要因素,特别是与个体类似的他人的成功经验可显著提高个体自信水平。而他人的失败经验对个体自信没有显著影响,但接受他人(特别是与个体类似的他人)失败经验反馈的个体自信水平仍低于无任何反馈的个体。

3 个人成败经验对大学生自信人格影响的实验

3.1 目的

探讨个人直接经验(成败)对大学生自信人格的影响。

3.2 方法

3.2.1 被试

华东师范大学教育系 2006 级学生 78 人,其中男生 21 人,女生 57 人。

3.2.2 材料

由大学生自信量表、自我报告问卷(一)、自我报告问卷(二)和文学知识测验组成。

3.2.2.1 大学生自信量表

同前研究。

3.2.2.2 自我报告问卷(一)

自我报告问卷(一)要求被试听完指导语后,将自己的估计分数写在该问卷上。

3.2.2.3 自我报告问卷(二)

自我报告问卷(二)要求被试得到自己在文学知识测验上的反馈(成功或失败)后,再次估计自己在文学知识方面的自信度。

3.2.2.4 文学知识测验

文学测试由 30 道综合性文学知识多项选择题目组成。四位中文系专家各编 15 道古今中外文学知识多项选择题并写出相应标准答案及评分标准。要求所编题目适合被试的知识范围、能够激起大学生的兴趣并可区分出学生的不同水平。最后由另一位中文系专家按难度高中低及本实验要求从中挑选出 30 题随机排列构成此文学知识测验。

3.2.3 程序

3.2.3.1 实验前用"大学生自信量表"对学生进行测量,了解大学生的自信水平。依据量表得分抽取自信水平高、中、低各 21 人,共 63 人作为实验研究的被试。将被试平均分为 3 个等组(每组 21 人,包括

自信水平高中低各 7 人），其中第 1 组和第 2 组为实验组，第 3 组为控制组。

3.2.3.2　将打分标尺画在黑板上，标明优（80 分以上）、中（70—80 分）、差（70 分以下）三个等级尺度，以统一标准。给全体被试的指导语为："本研究的目的是想了解同学们在文学知识方面的能力。请你对自己在文学知识方面的自信程度作个估计，在 0—100 分之间给自己打一个分数。请注意黑板上的标尺，将你的估计写在问卷（一）上。"

3.2.3.3　发放自我报告问卷（一），大约 3 分钟后，收回问卷。

3.2.3.4　施测文学测验，大约 20 分钟后，收回试卷。此前向被试强调，文学测验旨在了解其个人真实情况，并说明对被试学业成绩及其他方面不会有任何影响，要求被试如实作答。

3.2.3.5　主试与助手当场批改试卷，按实验安排使两组被试分别体验到成功与失败，把预先设计好的数据填写在每个被试的试卷上。

3.2.3.6　主试将填写好成绩的试卷发还给被试。给实验第 1 组被试个人成功（文学测验上的得分在 81—89 分之间）的反馈，给实验第 2 组被试个人失败（文学测验上的得分在 61—69 分之间）的反馈；并向被试强调成绩自己知道即可，也不要看他人的成绩，由主试与助手监督。控制组无反馈，只告知控制组学生由于时间关系，他们的试卷下去再改，先做后边的测试即可。

3.2.3.7　发放自我报告问卷（二），再次让被试对自己的文学知识自信程度在 0—100 分之间加以估计。

3.3　结果

为了探明实验处理之后，三组学生自信结果是否存在显著差异，采用独立样本单因子单变量共变量分析法，结果如下：

表 3 - 115　回归系数同构型检验摘要表

Source	Type Ⅲ Sum of Squares	*df*	Mean Square	*F*	*Sig.*
组间（回归系数同构型）	38.267	2	19.133	0.950	0.392
Error（误差项）	1 450.221	72	20.142		

由回归系数同构型检验结果可知，其 F 值＝0.950，p＝0.392，表示三组回归线的斜率相同，符合共变量回归系数同构型假定，可继续进行共变量分析。结果见表 3－7。

表 3－116 共变量分析摘要表

Source	Type Ⅲ Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared	Observed Power
组 间	1130.245	2	565.123	28.095***	0.000	0.432	1.000
Error(误差)	1488.488	74	20.115				

由共变量分析摘要表得知三种不同的实验处理(分别给予被试个体成功的反馈、个体失败的反馈、无反馈)对受试者的自信确有显著影响，其 F 值为 28.095，p<0.001，达统计学上的极其显著水准，说明给予个人成功反馈、个人失败反馈及无反馈组之间存在极显著差异。

表 3－117 事后比较表

分 组	分组	均差	标准误	显著性	95%置信区间	
					Lower	Upper
实验一组 (M=70.618)	实验二组	−9.016***	1.244	0.000	−11.495	−6.536
	控制组	−2.437	1.268	0.058	−4.965	8.965E−02
实验二组 (M=79.634)	实验一组	9.016***	1.244	0.000	6.536	11.495
	控制组	6.578***	1.262	0.000	4.064	9.092
控制组 (M=73.056)	实验一组	2.437	1.268	0.058	−8.965E−02	4.965
	实验二组	−6.578***	1.262	0.000	−9.092	−4.064

由事后比较得知，实验二组(M＝79.634)与实验一组(M＝70.618)之间、实验二组与控制组(M＝73.056)之间，都存在极其显著的差异(p<0.001)。个人成功组学生的自信明显高于个人失败组与控制组。而实验一组与控制组之间，即个人失败与无反馈组学生之间的自信则没有显著差异存在，但两者相比，前者自信的平均水平仍低于后者，说明个人失败对个体自信仍有影响，只不过这种影响未达到统计学上的显著水平。

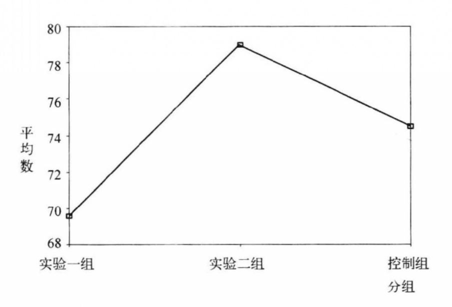


图 3-24　实验二组别差异直观图

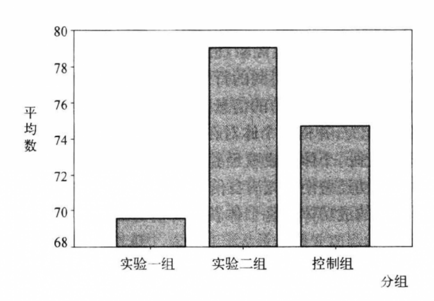


图 3-25　实验二组别差异条形图

3.4　讨论

实验二研究发现，三种不同实验处理对受试者的自信确有显著影响，给予个人成功反馈、个人失败反馈及无反馈组的学生自信之间存在极显著差异。通过事后比较得知，个人成功组学生的自信明显高于个人失败组及控制组。而实验一组与控制组之间，即个人失败与无反馈组之间学生的自信虽没有统计学上的显著差异存在，但前者自信仍明

显低于后者。这充分说明个人直接成败经验是产生个体自信差异的原因，且个体在某方面的成功经验可显著提高其在该方面的自信心。此结果与 Bandura 有关自我效能的研究结论有相似之处。并在一定程度上证实了 Earley 等(1999)的研究结论，他们从跨文化角度探讨了反馈方式对个体效能感的影响，结果发现积极的反馈方式可以提高个体的自我效能感，而消极反馈方式则会降低个体的自我效能感。Teevan 和 Smith 等(1981)发现个体早期成绩影响他对相同任务的估计；Siry (1987)发现个体如果在一个概念形成任务的前一阶段获得高分，则可预言他在下一阶段也获得高分。这些结论均与本研究相一致。此外，本研究结果与已有文献研究结论亦相一致：一般说来，个人的成功经验会提高自我效能，反复的失败则会降低自我效能(黄希庭，1998)。自信作为个体对自己与环境相互作用的效验的主体自我肯定判断，不是凭空做出的，而要以一定的经验或信息为依据。虽然其中既有他人间接经验又有个体自身的直接经验，但显然后者对自信的影响更大。因为只有依靠自己直接经验得到的行为信息才最可信赖，也只有自身的成败经验才是个体最强有力的信息源，它以确证的方式显现了个体驾驭环境事件的能力，并构成个体对在其他信息基础上形成的自信加以检验的手段。此外，个体的成败经验是个人对自己实际活动成就水平的直接感知，成功经验使人充满自信，反之，则易使人对自己丧失信心。因此，亲身经历的成功体验是个体获得自信的最基本、最重要途径，对个体自信的形成与改变影响最大。这也为个体增进与提高自信的可能性提供了实证依据。

3.5 结论

3.5.1 三种不同的实验处理(分别给予被试个体成功的反馈、个体失败的反馈、无反馈)对受试者的自信确有显著影响。

3.5.2 个人成功组学生的自信明显高于个人失败组与控制组。个人失败与无反馈组学生之间的自信没有显著差异存在，但两者相比，前者自信的平均水平仍低于后者。

3.5.3 个人直接成败经验是产生自信差异的原因，且个体在某领域的成功经验可显著提高其在该领域的自信心。

4　结语

从以上研究结果中可以推论出，成败经验是影响大学生自信人格的重要因素。实验一与实验二从不同侧面说明了成败经验对大学生自信人格的不同影响，特别是他人成功经验与个体自身的成功经验对自信的影响更为直接和显著。这与吴松林(1991)的研究结论——短暂的成功经验对自我概念的影响优于失败经验——相一致。但不同的人受影响的程度也不一样。对于先前已具备很强自信的个体而言，失败一般不会影响其对自己能力或价值的判断，相反，个体更有可能寻找环境因素、努力不足或策略方面的原因，这样失败反而会提高其自身信念。此外，成败经验对自信的影响还与个体对成功失败的主观解释及不同归因有关。若个体将成功归因于外部的不可控因素就不会增强其自信，而将失败归因于外部的不可控因素则不一定会降低个体的自信心。除成败经验与归因方式对自信的影响外，诸如任务难度、个体的努力程度、外援的多寡、外界的环境条件等都会对自信产生不同程度的影响。此外还有一些因素，如个人的行为监察特征，即个体对活动的自我监控偏好也会对自信发生影响。有些人倾向于注意并记忆自己在活动表现中的消极方面，从而降低对自身的积极评价，过分注意自己行为的负面效应往往与低自信相联系；有些人则倾向于注意自己活动的成功方面而忽视其失败方面，对自身行为有效侧面的选择监控提高了促进其自信的可能性；前者的解释过程主要是对失败进行归因的过程，而后者则涉及选择性注意、记忆等的认知与元认知过程。总之，影响自信的因素极为复杂，本节只是从实验的角度进行了初步尝试与探讨，更深入细致的工作还有待于进一步的研究与验证。

第四节　大学生自信人格形成的访谈研究

1　引言

临床研究(clinical research)是以自然出现的行为术语或自然情境

中产生的言语报告对个体进行深入细致考察的一种研究取向。人格的临床取向涉及对个体系统深度的研究与考察，是人格研究领域里常用的研究方法。它能够提供对多种现象与人的整体机能的观察机会，并形成无数新假设。临床取向与人格相关取向和实验取向不同的是，临床途径强调整体研究，注重对一个或几个被试的深入探究与考察。

临床研究属于质的研究(qualitative research)，因此它强调研究者深入到社会现象之中，通过亲身体验了解研究对象的思维方式，在收集原始资料的基础之上建立"情境化的"、"主体间性"(intersubjective)的意义解释(陈向明，1998)。

2 具体访谈研究

2.1 研究目的

通过对不同自信水平的代表性个体的个案研究，进一步考察、验证、补充前面的相关研究与实验研究结果。

2.2 个案访谈的过程与分析

本研究采用质的研究中使用最多的"非概率抽样"方式进行抽样，按照研究目的抽取能够为研究问题提供最大信息量的研究对象(Patton, 1990)。根据样本特性进行分层目的型抽样，具体方式采用目的性随机抽样，抽取自信高中低大学生各两人、共六名被试，采用"半结构型"访谈(interviewing)对个案进行分析研究。

首先根据研究设计备有访谈提纲，对受访者提出问题并在提问的同时鼓励受访者提出问题，再根据访谈具体情况对访谈程序与内容进行灵活调整。具体访谈过程与结果如下：

个案一：陈××，女，大学二年级学生。学业成绩中等，自信得分很低。辅导员老师认为她缺乏自信。

T：老师；S：学生

T：你认为自己自信吗？

S：不自信。
T：为什么？
S：我各方面都不行。
T：比如哪些方面？
S：体育、跳舞、生活上都有问题。
T：你为什么觉得在这些方面不行？
S：不感兴趣、不擅长，不是没能力，但也拿不准。
T：你觉得任何时候都不自信吗？
S：不，有时也会自信。
T：比如什么时候？
S：在提出设想、策划的时候。
T：你对完成一定任务有信心吗？
S：没有，我不相信能完成任务。
T：你从小就不自信吗？
S：不，小学一二年级时非常自信。
T：想过为什么吗？
S：那时候单纯，考试不费力，成绩也好。
T：后来是因为考试费力、成绩不好导致你不自信的吗？
S：不是。
T：那是什么原因使你后来不自信了呢？
S：家庭不和睦，社会地位低，受到别人的歧视，使我觉得处处不如别人。(开始哭泣)
T：你父母是做什么的？
S：都是农民。
T：你家生活能够自给吗？
S：不能，虽然他们也拼命干活，但自然条件太差，没办法。我们每年都向别人借钱，常常是前一年的还没还清，就又借了新的，年年累积起来，负债很多，没法还。
T：你有什么志向么？
S：没有长远的志向，只是为了给父母安慰才活下去。
T：你的家庭所在地对你有什么影响吗？

S：贫穷的农村，自然条件恶劣，很落后，还有不正当的风气。我想改变这一切，却无能为力。

T：家里的经济状况对你有影响么？

S：我家经济条件偏下，但对我无影响，我不在乎钱和物质，有钱未必幸福。

T：选择这里读大学是你的志愿吗？

S：不，主要是离家远。家里有很多外债，许多社会现象看不惯，一种逃避吧。

T：你对大学生活满意吗？

S：不，我感到伤心失望，什么都不想干。而且已经适应了大学生活，考试又没什么。

T：你对自己的学业感到自信吗？

S：根本谈不上有自信，我感到学习乏味、无兴趣、不喜欢学习，有时干脆放弃努力。

T：你经常参加活动或社会工作吗？

S：活动、工作都参加得少。

T：为什么？

S：我觉得别人比我有才能、干得更好，很遗憾。

T：你喜欢和人交往吗？

S：不喜欢，我不善于交往，交往时很拘谨。

T：你觉得是什么原因呢？

S：因为我性格内向，不愿交往、不愿了解别人，也不想让别人了解自己。我讨厌人情，人际不广。

T：你会主动和陌生人接触吗？

S：一般不会，心里有很多顾虑。

T：你对自己身体方面自信吗？

S：身体有点儿自信，不很自信。

T：为什么？

S：每次达标都有三五项不过，跑 50 米也不及格；但身体很好，不生病。

T：你在乎自己的外貌吗？

S：有点儿，受同学影响，想减肥、增高、美容，但没钱搞，家庭经济状况不允许。

T：你常和异性交往吗？

S：不。曾经结识一个男孩，但总觉得有种负罪感。（再次哭泣）

T：为什么？

S：因为我对别人只会顺从、不会拒绝。

T：你最忧虑的事情是什么？

S：社会、家庭，许多制度不合理，但自己又没有能力，对自己很失望。

T：你常能控制自己吗？

S：不，很冲动，控制力较差。

T：你对竞争持什么态度？

S：不与人争，我觉得学习只为考试分数太悲哀了。

T：有没有对你自信影响比较大的事情？

S：第一学期考试不成功，使我对学习感到没信心。

T：你对自己总的评价是什么？

S：学习、工作不成功，哪方面都不成功，没能力，而且观点尖锐刻薄。

T：你觉得父母对你的自信有影响吗？

S：我从小生活在父母限定的圈子里，凡事都要征得他们的同意、许可，因此没有主见，大部分时候都会放弃机会。

T：父母对你期望高吗？

S：期望很高，可以说太高了，他们几乎把所有希望都放在我身上。我也不想令他们失望，因此活得很累、很压抑，几乎就是为别人而活的。（第三次哭泣）

T：你在乎别人的评价吗？

S：在乎。特别是别人的鄙视、看不起，哪怕这种评价来自个别人。

T：你和自己的老师相处得好吗？

S：我对老师有恐惧症、怕老师。

T：为什么？

S：因为我从小尊重老师，但是有事总往心里去，如果老师对我好，我总觉得欠别人的。

T：你有哪方面特长吗？

S：我认为没特长。

T：你不是办展板、搞宣传不错吗，怎么说自己没特长？

S：那只是比别人稍好一点儿。

T：你觉得你的现状能够改观吗？

S：根本不可能。

事前对陈××的辅导员的访谈。

R：访谈者；E：受访者。

R：张老师您好，上次做完心理测试后，我想再向您了解一下陈××同学的一些情况，好吗？

E：当然可以。

R：陈××的学习成绩怎么样？

E：在班上属中等吧。

R：她是班干部吗？

E：是班上的宣传委员。

R：这两年来，您一直是她的辅导员吗？

E：对。

R：在您看来，她学习以外的其他能力怎么样？

E：搞宣传搞得不错，展板办得很好。特别是每周都要向同学们征集稿件，是件难办的事，她干得还行吧！同学们反映也可以。

R：能谈谈您对她性格的看法么？

E：不太活跃，比较内向，喜欢闷着头做事，很少主动来找我谈话，有些被动。

R：据您了解，她的人际状况怎么样？

E：她和周围同学交往不多，除了平时收收稿件和一些表面的接触外，似乎没有知心朋友，喜欢独来独往。

R：您认为，总的来说，陈××自信吗？

E：我觉得她缺乏自信，不自信。她不像其他有些班干部那样和老师交流很自然，她和老师接触时很羞怯、话少，喜欢低着头，常常是你问什么她答什么。

R：那她是怎么当上班干的？
E：完全是由于她在这方面比较擅长、干得不错。
R：她的经济状况怎么样？
E：不太好，是班上少数贷款上学的学生之一。

事后对陈××的两个同学的访谈。
R：访谈者；E：受访者。

R：你们好。你们俩儿是和陈××同一寝室的同学？
E：是的。
R：我想向你们了解一下陈××平时的一些情况，你们只把对她的认识和看法告诉我就可以了，行吗？
E：好的。
R：她平时和你们在一起的时间多吗？
E：她的生活很规律，吃了饭就去图书馆，在寝室的时间不多，也很少和我们一起活动。
R：她在班上学习好吗？
E：一般吧。
R：她那么刻苦，怎么成绩一般呢？
E：不知道，也许是学习方法、效率不高，说不清楚。
R：你们觉得她的宣传工作搞得怎么样？
E：还可以，展板办得挺好，我们还是很支持她，每周都交稿件给她。
R：你们觉得她的性格如何？
E：比较内向。不过，她有时候还是很活泼的，待人也很真诚。
R：据你们了解，她有好朋友吗？
E：好像没有，没见过。
R：你们觉得她的最大缺点是什么？
E：不爱开玩笑，太在意别人的话了。
R：能举个例子吗？
E：是她自己说的，有一次系上办展板，她也被抽去策划，结果另一个男生看到她，就问："你怎么在这儿？你来干什么？"当时她一句话也没

说就转身走了，回来后很不高兴、情绪很受影响。我们都觉得奇怪，有什么好生气的，也许别人只是随便说说或开玩笑，她竟当真了！或许是“说者无意听者有心吧。”为别人活着也太累了！

R：对她的经济条件，你们知道多少？

E：好像不太好，她吃得很简单，几乎不上街、不买什么化妆品、新衣服。

R：你们觉得陈××自信吗？

E：不够自信。

R：为什么？

E：她总是怕这怕那、谨小慎微的，总觉得别人比她强。还有回答问题时过分紧张、声音很小，而且她太在乎别人的看法和评价了。

案例一分析：通过事前事后对陈××的辅导员和她周围几个同学的访谈得知，陈××学习成绩中等，是班上的宣传委员，并非她自己所说的“没有能力”。而且别人对她的评价并不是很低，认为她有时内向，有时活泼、坦诚，但都认为她不够自信。从以上对陈××的访谈中可以看出，她确实是一个缺乏自信的人。这与她不正确的自我认识与评价直接相关，她看不到自身的优点和长处，有深深的自我怀疑与自我否定倾向，并泛化、辐射到其心理及行为的其他方面。从访谈中可知，她的自卑主要源于她的家庭，一是家庭所在地的贫穷落后，二是家庭经济状况所致的卑微的家庭地位（负债多），三是父母寄予她的过高期望，这三者合而为一形成一副“无形枷锁”压在她的心头，久而久之导致了她的“力不从心”和“无能感”，使她总觉得“自己不行”，甚至无法正确认识、评价自己，以致对自己的所有方面都持怀疑和否定态度。另外，学业与体育方面的不成功和失败直接导致其相应的自信水平降低。因此，陈××的自卑是家庭环境与主体自身两方面综合作用的结果。

个案二：杨××，女，大学二年级学生。学业成绩很好，自信得分较高。辅导员老师认为她自信一般。

T：老师；S：学生

T：你认为自己自信吗？

S：总的来说是个自信的人。
T：你对自己身体方面自信吗？
S：身体自信、没生过病。
T：体育成绩好不好？
S：良，跳远很行，也有项目不行。
T：你对自己的体型、外貌满意吗？
S：反正中等偏上、不算差，可以，还不错！
T：你在社交方面自信吗？
S：自信不够，但人缘很好。
T：你周围的朋友多吗？
S：朋友多。
T：平时和同性交流多还是和异性交流多？
S：同性多，也会去和异性交流。
T：你和老师交往怎么样？
S：我感觉和老师交往挺难，不知从何说起，不会主动谈话。没事不会去，感觉不好。
T：以前和老师接触也是这样吗？
S：不，和中学老师交往很好。也许是受他们影响，他们说大学老师讲完课就走，和学生关系很淡，所以……
T：你家经济状况怎么样？
S：应该说是最低等、最差的。
T：这对你自信有影响吗？
S：有，以前我在班上学习第一名，但由于经济条件不好没书，觉得很难堪。刚上大学时觉得家庭条件和别人有差距，开学两星期都没和同学说话。
T：后来怎么变了呢？
S：后来我可以贷款上学。
T：这对你的自信有没有影响？
S：短期内有影响。但我相信自己的闪光点。
T：你的学业怎么样？
S：学习成绩特好，一直是班上的前五名。我喜欢学习，我觉得学习是

件快乐的事，我的自信主要来源于学习。

T：你觉得自己总会成功吗？

S：我相信努力可以达到，我一直追求成功。

T：总的来看，你的成功多还是失败多？

S：成功多。

T：主要原因是什么？

S：自身的努力，运气还可以，遇到的老师对自己很好。

T：你对困难持什么态度？

S：有信心、有毅力去战胜它。

T：你喜欢简单还是比较难的任务？

S：挑战性的，较难吧！

T：结果怎么样？

S：完成得不错。

T：和陌生人交往自然吗？

S：陌生的环境有些不自然，不舒服，不知从何说起。

T：你觉得自己最大的缺点是什么？

S：写字很难看，不过我正在练字；还有不易接受别人的直接批评。

T：你在什么时候自信？

S：专业课有点难，老师讲得快、别人听不懂，我能，所以感到自信。

T：有没有对你自信影响比较大的人或者事？

S：有三位老师。小学四年级时一位教六年级的数学老师出了三道数学题（略。对题目记忆犹新），一起玩的几个人都不会，只有我全答出来了。他当时很出乎意料，说我好聪明、人虽小思维却多活跃的。初三时有位化学老师，我在他的课上给他纠正过错误，别人都没发现；后来我自己做权威报纸上的题，发现自己的答案与标准答案不同，这位老师鼓励说："相信你自己，你是对的。"我想我都可以给老师、给权威纠正错误了！还有高中的一位物理老师，当时是县高中，对我很重视、期望很高。有一次我去问问题，他一看也不会，就问我的思路，在我的启发下，最后我们共同攻关、解出了那道题。这三位老师对我的自信影响很大。

T：你一般喜欢独立学习还是与人合作？

S：喜欢自己解决问题，不愿接受别人的帮助。

T：你有什么特长吗？

S：特长不特别，不喜欢，我觉得是次要的。

T：你对自己的性格有什么评价？

S：性格比较外向，我欣赏自己。每个人都有自己的长处，我不在乎别人的看法。

T：你遇到挫折或心情沮丧时怎么办？

S：几位老师对我影响很大，待我像家人一样。一想到有那么好的老师关心我、鼓励我，我就会振作起来、战胜困难，伤心时也能释然。

T：你现在和他们仍保持联系吗？

S：一直有联系，几乎每个假期都回去看他们。特别是那位物理老师，每次我都会在他家住一阵子。他们待我像亲女儿一样，我去就住她女儿的房间，还会全家一起去看庙会，就像过年一样。

T：你觉得在老师和同学看来，你自信吗？

S：可能会认为我不怎么自信吧。

T：为什么？

S：因为我比较谦虚，怎么说呢，总是藏而不露、从不张扬。

T：能举例说说吗？

S：比如要回答问题，其实我知道答案，但从不会主动或抢先回答，一般是别人都答不上来了，大家都很自然地转向我，我才说出来。还有要干什么事，一般也是大家催促、怂恿下我才站出来，或者是老师主动提出来、推荐我去我才干。

T：是什么原因形成你这种处事风格的？

S：是受我爸爸的影响。我爸原是远近闻名的泥瓦匠，他的手艺很好，有自己的一技之长，一年到头活儿多得不得了。可是在一个施工现场，他从屋顶摔下来，掉进石灰池里，瞎了一只眼睛。这对他打击很大，他的工作离不开眼睛，结果他的工作大受影响，别人也不像以前那样喜欢请他了。那时候我还小，刚读小学，记得他的情绪很不好，一落千丈，天天把我拉到跟前，对我说："你要吸取爸的教训，以前风光的时候不觉得，其实你再出色、干得再好也没什么了不起！山外有山，缺了你地球照样转！千万不要太张扬，别让别人知道你比他

们强……”。

T：你从那时候开始就能藏而不露了？

S：差不多吧，我从小学习很好，总是班上的第一名，但我有什么想法总是把它藏在心里。后来我读初中、高中，学习也很好，而且我也知道我就是比别人聪明，可我从不表现出来。T：你的朋友很多，你觉得自己人缘好的主要原因是什么？

S：我比较外向、开朗、善解人意，还有我从不给别人构成威胁、形成压力，我想也许就是我看起来“比较谦虚”使老师和同学们都更喜欢我吧。

事前对杨××辅导员老师的访谈：

R：访谈者；E：受访者。

R：胡老师您好，我想向您了解一下班上杨××同学的情况，好吗？

E：好的。

R：杨××在班上学习成绩怎么样？

E：一直是班上的前五名，学习很好。

R：您给她们代课吗？

E：我代一门专业课。

R：据您了解，杨××学习好的主要原因是什么？

E：这孩子比较聪明，别人听不懂的她一般都能听懂。而且她对专业的学习兴趣很浓，喜欢提问题。

R：你觉得她的性格怎么样？

E：性格挺好的，班上很多同学都和她关系不错，总是前呼后拥的。听同学反映，她们寝室分为两派，唯有她哪边也不靠，和两边的关系都可以。

R：这么说她的人缘很好？

E：是这样。

R：她和异性同学的交往怎么样？

E：她比较乐观、外向，是少数几个主动到男生寝室聊天的女生之一，大家都喜欢和她在一起。

R：她会主动来和您交流或谈心吗？

E：除了问（专业）问题外，几乎没谈过生活方面的问题，现在的大学生成熟了，有自己的想法和看法，能和老师交心的很少。

R：您觉得她自信吗？

E：自信一般。她很少自己主动站出来干什么事，但任务交给她常常又完成得不错。所以有什么事是我指定或征求全班同学的意见。

R：她家的经济条件怎么样？

E：不好，她是贷款上大学的。班上不少同学有手机、有这有那，几乎都是独生子女，消费档次很高。不过，她好像并不在乎这些，每天总是快快乐乐的。

事后对杨××同学的访谈：

R：访谈者；E：受访者。

R：杨××在你们班上学习成绩怎么样？

E：前几名，挺好的。

R：在你们看来，这主要是什么原因呢？

E：她的学习方法好，平时也并不刻苦，可能是效率高吧。

R：她的人缘怎么样？

E：大家都喜欢她，"群众基础"很好，呼声很高。

R：这主要是什么原因呢？

E：可能是她性格好吧，还有她学习成绩也好，在大家心里很有说服力，我们都佩服她。而且她也不会像别人那样看不起谁，她让我们觉得她就是我们中的一份子，平时大家都喜欢去找她、约她一起玩，她都会很痛快地答应。

R：你们平时会到男生寝室玩吗？

E：一般不去，觉得不自然，不知说什么好。不过，杨××就不同，她周末没事儿的时候，会约我们一起去男生寝室聊天，好像有她去，大家都谈得很自然，她比较健谈、又开朗，有时候几个女生寝室都没人去，她就一个人去，照样谈得投机、尽兴，我们还总会拿她开玩笑，说

她怎么没事儿老想去男生寝室，怕是有什么目标、居心不良吧。她也不在意，一笑置之，过后照样去。

R：你们觉得她自信吗？

E：不怎么自信，我们说她是“关键时刻掉链子”，一到冲锋陷阵的时候就往后撤，缺乏主动积极性、不好表现。朋友们都开玩笑说她跟不上时代潮流，教育她市场经济时代，特别是站在浪尖上的大学生，更要学会表现自己，善于推销自己。她都当作耳边风，下次机会来了还是会依然故我，不过也许大家就是喜欢她这个样子，喜欢现在的她吧。

案例二分析：通过此个案可以发现，他人认知与个体自己认知的自信之间并不完全一致。杨的自信得分较高，但老师和同学都认为她属一般水平。对她进行深入访谈后发现，自信作为一种相对稳定的个性特征，存在内隐和外显两个不同层次，若前者比例大于后者，则他人对个体自信的认知与个体自身的自信实际状况间即会有较大差异。这可以用来解释他人认知（老师和同学认为杨自信一般）与个体自身认知（自信得分高、自己认为自信）之间的矛盾与不一致性。从此个案中不难发现，学校教育特别是起主导作用的教师，对学生自信的产生与确立起着关键，甚至是决定性的影响。在问及对其自信影响较大的人或事时，杨几乎不用思考就脱口而出当时发生的一切，甚至小学四年级时那位老师出的数学题都记忆犹新，足见教师在学生人生道路上的地位和作用。他人（特别像老师这样的重要他人）的肯定评价与正向反馈所给予学生的成功体验是其自信确立和稳固的不竭源泉。杨××自信的形成除了老师鼓励与肯定的外因以外，也与其对自身的认知与评价有关。她性格外向，对自己多是正面的积极肯定与确认，并认为每个人都有自己的长处和优势，她能够肯定并欣赏自己。虽然其家庭条件是“最差的”，但对她影响并不大，她能恰当地转移、看到自身的“闪光点”，从而“快乐”地学习和生活。这也许就是她人缘好的一个原因。也许正是其更加乐观的认知评价风格造成了其个体自信认知与他人自信认知之间的差异。此外，将成功归于自身努力的归因风格也助于进一步增强其效能感与自信心。

个案三：刘××，女，大学二年级学生。学业成绩中上等，自信得分居中。辅导员老师认为她不够自信。

T：老师；S：学生

T：你觉得自己是个自信的人吗？
S：一般来说，还可以。有时考试不好、心情不好，也有自卑感。
T：你对学业感到自信吗？
S：不很自信。
T：为什么？
S：上大学后学习成绩一直下降，考试不好。
T：你认为是什么原因呢？
S：学习死板、死记硬背，比较笨，不会应用。
T：外语学习怎么样？
S：四级没过，形成恶性循环，不想学，怕上外语课。
T：你的动手能力怎么样？
S：一般，做实验还能过得去。
T：你在交往方面自信吗？
S：不很自信，我性格内向，不是怕在众人面前说话，而是不想说、不想融入大家中去。
T：你的朋友多么？
S：还可以。
T：同性多还是异性多？
S：同性，一般很少和异性交往。
T：平时和老师交往吗？
S：几乎没有。因为没参加社会工作，对做事没激情。
T：在与人交往方面，你做过什么努力吗？
S：有时也有意识的交往，但没效果、没意思。
T：你家在哪儿？
S：农村。
T：那里上大学的多吗？
S：很少，别人羡慕我，自己感觉还可以。

T：家人对你自信影响大吗？

S：母亲影响大。虽然她没文化但很有道理。每次我遇到困难或学习没信心时，她都给我举例子、讲道理，我很佩服她。另外还有我姐的督促和关心。

T：家庭经济条件对你自信有影响吗？

S：没什么影响，虽然有时想买衣服没钱，但不会为此自卑。

T：你对困难采取什么态度？

S：先是消沉，时间或长或短，但总会回到原来状态，最终可以战胜。

T：你觉得对你自信影响最大的事是什么？

S：是学习，考试失败后很少自信。

T：在什么时候会感到自信呢？

S：完成一件事，自己觉得不简单、很可以。

T：比如什么事？

S：老师提问了许多同学都没解出的题，我早已解出了，并且得到了老师的认可。

T：你对自己的身体方面感到自信吗？

S：一点儿不自信，我体育很差，怕上体育课。身体素质较差、没练过，不爱锻炼，也许是应试教育的严重后果。

T：你在乎自己的长相和仪表吗？

S：一般，也知道自己矮、不漂亮，但很次要。对打扮也不刻意追求。

T：你对自己哪方面最满意？

S：对性格很满意，虽然我很内向但却是很好的倾诉对象，能够体贴别人、真诚、不说谎。

T：你有什么特长吗？

S：特长没有，条件不好、没培养过。有当然好、不很主要。

T：你常想在班上名列前茅吗？

S：我的好胜心不强，只要满足自己、不追求、不去争前边的位子。

T：和陌生人交往你有什么感觉？

S：有点儿不自在，但不明显，自己会去适应。

T：你认为考试失败最主要的原因是什么？

S：我很用功、很努力，但效果不好、效率低。主要是能力不够。

T：有没有外界原因？
S：外因是次要的，可能是学习生活没适应过来，特别是学习。
T：你觉得自身最大的缺点是什么？
S：做人做事死板，有些封闭，对交往没兴趣、不很自然。
T：你的自信状况一直是这样的吗？
S：大一时不自信，有语言障碍，现在各方面已适应，还可以。
T：你觉得大学生最重要的方面是什么？
S：学习，还有交往。

案例三分析：刘××的自信得分居中，从对她的访谈中可以看出，她的自信处于中等水平，仍有待提高。她自己认为的大学里最重要的学习和交往对其自信影响很大。特别是学习上的成功和失败与其自信体验直接相关。专业、外语、体育的成功与失败导致她自信的增加和降低，并进一步影响到其后续的学习与行为。他人对刘××行为的消极反馈对其个体行为有弱化作用，即他人评价间接影响个体自信，二者呈线性关系，他人评价愈积极、正向个体自信愈强、愈倾向于做出类似行为，反之亦然；个案三的社交方面就充分说明了这一点。家庭环境特别是母亲对刘××的自信影响很大，但经济条件几乎没什么影响。从访谈中得知，刘××虽学习刻苦、认真，但其成就动机并不高、不与人争。且其归因特点是将失败归因于自身能力不足这一稳定因素，这也是导致她自信不足的一个重要原因。从刘的个案中还可以看出，自信是一个动态变化的过程，个体在与环境的交互作用中是可以由不自信——自信的，只是程度变化大小不同。

个案四：袁××，男，大学一年级学生。学业成绩中等，自信得分较低。辅导员老师认为他不自信。
T：老师；S：学生

T：你觉得自己是个自信的人吗？
S：的确不是很强。
T：为什么呢？

S：我小时候就没朋友，家在农村，不和家境好的人、爱摆架子的人交往，没有共同的话题。

T：你的家庭状况怎么样？

S：我5岁时母亲就被人犯拐走。11岁时母亲又回来，并且和父亲离了婚。父亲很不受欢迎，周围的人都很势利、看不起我们，我们也很封闭、束缚，不和他们来往。我和妹妹都恨他们。

T：现在你有好朋友吗？

S：没有知心朋友，大家都各有心思。

T：以前有吗？

S：高中有一两个。

T：现在你对和人交往有信心吗？

S：社交没信心，无法深交，我的交往技巧和方法很差。

T：和陌生人接触自然吗？

S：陌生人好处理，只是不主动结交异性。

T：你的学习成绩怎么样？

S：中等，我只向前看、追前边的人。但战胜别人的愿望不够强烈，没有考前几名的思想准备。觉得没希望，我属于“小富即安”的那种人。

T：你对外语感到自信吗？

S：一点自信没有。我的外语一直不好，从初中一开始学就不感兴趣、不喜欢。

T：你的动手能力怎么样？

S：能力很差，总是缩手缩脚的。

T：能举个例子么？

S：做实验总是不很顺利，喜欢与人合作、怕一个人单独做，有依赖性。

T：你的体育方面怎么样？

S：很少锻炼，考试不及格，耐力还可以。

T：身体健康状况呢？

S：不常生病，也生不起病。

T：你对体型外貌在意吗？

S：基本不考虑，也没信心，觉得自己很矮。

T：你的自信有没有过变化？

S：初中时我连走路时都低着头，上高中以后有所改变。
T：是怎么改变的？
S：注意提醒自己，自我暗示，“别人没什么了不起，他们都是花父母的钱，父母又不能靠一辈子。”
T：为什么以前总觉得抬不起头来？
S：也许是经济方面的原因，没有基础，别人更有条件，觉得不平衡。
T：你在乎经济条件吗？
S：我不看重钱，对穿着和吃的无所谓。
T：对仪表看重吗？
S：我不在乎仪表，只要清洁就行。从不懂得搭配，因为没有妈妈。
T：你对和异性交往持什么态度？
S：不想主动接触，从未表达过。我认为爱情需要很深的了解，也要有固定的经济来源。对别人不负责任的恋爱态度感到悲哀和讨厌。
T：和老师有什么交往吗？
S：其他老师没有，主要是和辅导员。但感到很拘束、从不主动去找。
T：你想过当干部吗？
S：去竞选过，想给自己一个锻炼机会，效果不是很好。
T：遇到困难时，你通常会怎么办？
S：经济上的困难我不怕，我早已久经考验，平时我会计划用钱。学习上会感到丧气，只有设法干好才行。
T：想没想过做家教？
S：没找到，没机会。即使有，他们也会安排给有关系的人。
T：你觉得自己的成功与失败哪个更多些？
S：成功少，失败也少。
T：家庭对你影响大吗？
S：很大，我觉得就是在家庭中养成惰性强、不自信的。
T：有没有对你自信影响较大的人或事？
S：我有个同学、好朋友，他很自信，什么都不怕。其实他处境并不好，但他会偏激地认为“我行，我一定行！”他是我多年的玩伴，给了我无形的传染。我们相处得很好。
T：能谈谈你的几次升学吗？

S：我所在的初中不好，连续几年没人考上重点高中。但我们这届考取了三四个人，包括我，其实我的成绩并不好。高中我的成绩也不是很突出，但还是考上了大学。

T：中考时，你的学校不好，自己的成绩也不出色，但你考上了重点高中，成了同学中的佼佼者，这对你的自信有没有影响？

S：没有，我认为应该成功。当时也没考虑过要成功，考虑了也许反倒考不上。莫名其妙，幸运吧。

T：有没有对你自信打击最大的事？

S：老师的评价，他说我不能当干部。我自己想也是，真的不能干好。但真的别人说"你不行"，我受到了很大的打击。

T：你的性格怎么样？

S：比较内向，但我是个好接近的人，对人不错、能为人着想。但也容易猜疑别人，太在意别人、拘于小节。

T：你觉得大家喜欢你吗？

S：我不是个受欢迎的人。

T：为什么会这么认为？

S：因为我能力、各方面都不怎么行。

T：你有什么特长吗？

S：什么都没有。不行，口才不行，组织能力不行，没威信、影响力不够。

T：你害怕和人竞争吗？

S：不怕，竞争可以锻炼自己。我有勇气，虽然难免在比赛、竞争中有些紧张。

T：你在哪方面比较自信？

S：没有自信的地方，任何方面没有。各方面都很平庸、很普通。

T：你认为大学里最重要的是什么？

S：学习不很重要，主要是锻炼交往、口才等各方面能力，使自己成熟起来，将来适应社会。

T：你觉得适应大学生活难吗？

S：开始不适应，比较长、大约半个多学期后才好起来。

T：主要是哪方面不适应？

S：课余时间太多，不知道如何利用，学会了打牌，大部分时间都打牌玩

掉了。

T：你想过有一天自己会成功吗？

S：没想过，我对成功的愿望不强烈，没有特别喜欢的东西。将来我也不会有多大成功，做个普通职员就可以了。

T：你认为怎么做才能改变现状？

S：多和他人交往，赢得大家的信任。

T：你不是参加过干部竞选吗，结果怎么样，投你票的人多么？

S：结果不好，我没敢看，怕别人不认可。

T：你有什么选修课吗？

S：我觉得没什么可选的，就选修舞蹈课，但考分很低。最多也是"中下等"。

T：是什么原因呢？

S：形体对舞蹈很重要，我"天生就不行"。也努力了，很多时候都是我教其他同学，但结果我还没他们考的高。

T：你觉得自己有什么缺点吗？

S：表情很少笑，从小到大一直这样；与异性交往感到难堪，无话可说。

T：你找没找过原因？

S：我认为是家庭长期养成的，如果在好一点儿的家庭我不会是现在这个样。

案例四分析：对袁××的访谈发现，他的确是个很自卑的人。其自卑源于他对社交"没信心"，社交的失败和不如意波及到他学习、生活的各个方面，使他产生对自身的否定与怀疑。通过深人访谈得知，他对社交缺乏信心又直接源于他的家庭、源于他痛苦的童年不幸和经历。家庭的破裂、父亲的不受欢迎以及贫困的家境给袁的心灵蒙上了深深的阴影。家庭方面特别是经济条件上不如他人使他莫名其妙地自惭形秽，并辐射到其他方面，使他不愿与他人进行正常交往，生怕别人看不起自己、不认可自己。甚至很优异的中考成绩也没能给他多一份自信，反觉得"应该成功"，足见家庭对他自信影响之深重。虽然他也试图努力过（竞选干部），但他人（特别是老师）的消极反馈与评价加重了其自卑感，失败的体验（选修课考试和竞选失败）使他本已脆弱的自信更加

不堪一击，促使他形成更不恰当的自我认知与评价——“我不行”。袁××并不高的成就动机及其错误归因——“天生就不行”，使他的自信到了根本无立锥之地的境地。

个案五：杨×，女，大学三年级学生。学业成绩优异（一直是班上的第一名），担任过生活委员，现任学习部长。自信得分中上等。辅导员老师和周围同学都认为她很自信。

T：老师；S：学生

T：你是个自信的人吗？
S：不很自信。外表显得自信，内心不是。
T：能举例子说说吗？
S：比如考试，总担心这、担心那，结果总是出乎意料、考得很好。
T：在学习方面自信吗？
S：学习上我并不是最勤奋的，别人说我的学习方法好，我觉得没什么。
T：你的学习一直是班上的第一名，你觉得主要原因是什么？
S：我复习到别人没复习到的，再说老师出的都是书上的题。
T：你对外语感到自信吗？
S：自信。很感兴趣，从不花很多时间，考试前也从不复习，高考时考外语的前一天晚上我还在看电视。
T：现在英语成绩怎么样？
S：可以吧！六级考了85分，但我估计在90分以上。
T：班上很多人没过，这次考试难吗？
S：卷子不难，也许就是简单过度，反倒很多人过不了。
T：你对自己的专业自信吗？
S：我学的专业不好，没什么用，基本上不听课，自己都能看懂。没觉得有什么负担，挺轻松。
T：你在动手能力方面怎么样？
S：做实验总担心时间不够，其实技能大家都一样，如果没做好也只是事先没安排好，实验本身并不难。
T：你和周围同学的交往怎么样？

S：还可以，和男女生关系都很融洽。主要是我们班的班风好，搞活动大家一般都很积极、也很成功。

T：你和男生主动交往吗？

S：不喜欢去，其实联系也多，但不主动玩儿。和男生交往不擅长，不知道说什么好，可能是表达问题。

T：那你在社交方面自信吗？

S："心有余而力不足"，这是我比较大的缺点。

T：你和同学的关系很好，为什么还这么说？

S：家里我爸总这么说，平时打电话也总提醒我让我注意锻炼社交能力。以前他把我和堂兄弟比较就得出这样的结论，说："你看看人家，你要多学着点儿。"

T：还有别人这么说过吗？

S：辅导员老师也这么说。

T：你和老师之间交流多吗？

S：交流少，几乎没有，这是个比较大的问题。这也是我竞选系干部的初衷，锻炼自己的社交能力，应该和老师多交流。

T：学习以外的其他方面怎么样？

S：我除学习搞好了，其他不是很成功。

T：你认为大学的主要任务是什么？

S：锻炼各方面的能力，为走向社会做全方位准备。只学习并没有达到好的目的，特别是社交和工作能力。我觉得大学里只丰富知识不大可取。

T：你有什么特长么？

S：特长(笑)，没有吧。对唱歌感兴趣，爱看足球、看电视，以后要着重培养电脑方面。

T：入学以来对大学生活感到适应吗？

S：我适应能力还可以，没什么。刚入学时有点想爸妈。但所有事都是我自己处理的。

T：你家所在地怎么样？

S：是个旅游点，但消息闭塞、不灵通。

T：你家经济条件好吗？

S：一般。

T：这对你自信有影响吗？

S：没影响。

T：你小时候自信吗？

S：从小是爷爷奶奶把我带大，家里很自主、对我限制很少。但是我上小学很胆小，全班同学举手我都不敢举，老师在成绩册上都下这样的评语。后来上初中好一点，遇到了好老师。

T：是老师鼓励你的吗？

S：老师批评，说我怎么这么胆小，当然是善意的。自己慢慢培养起来了。

T：你觉得自己最大的优点是什么？

S：英语成绩一直好。

T：你对体育方面自信吗？

S：比较差，初、高中体育不好，上大学考试都能过，有几个项目刚刚过，还是担心。我考试运气好。

T：身体方面呢？

S：还可以，在学校锻炼身体。

T：你对自己的身材外貌有什么评价？

S：身高还可以，外貌不觉得。

T：你对这方面在意吗？

S：女生都在意，我感觉一般，没比过，也不和别人比较。

T：你对困难一般采取什么态度？

S：没觉得是什么障碍。

T：即使失败、受打击也是这样吗？

S：对。高二时参加演讲比赛，别人都可以，只有我倒数第二。我觉得没什么，自己实力可以，只是一下忘了词儿，如果没忘，肯定可以排在前面。

T：你经历的成功多还是失败多？

S：成功多失败少。

T：你目前经历的最大失败是什么？

S：高考没考好，不算理想，结果和自己以及老师的估计差得多。排在

班里的后边，所以入学后压力大，决定好好学习，担心自己落后。

T：你说自己不认真、不努力，为什么成绩挺好？

S：老师说我属于比较聪明的那种，别人说我学习方法好。我自己没觉得。

T：有没有对你自信影响比较大的人？

S：有个英语老师，课讲得好，能提起你的兴趣。我很幸运，碰到的老师好，对我帮助很大。

T：你的性格怎么样？

S：以前胆小、孤僻、内向，现在既不内向也不外向，比较开朗。

T：别人对你的评价怎么样？

S：认为我学习好、威信高。老师对我期望也高。他们还说我有魄力，别人认为我好，我不知道为什么他们有这种印象。

T：你认为自己工作能力怎么样？

S：还可以，相信自己能够干好。以前羡慕别人当干部，现在觉得没什么了。

T：你比较羡慕什么样的人？

S：独立，不依靠家里。不但成绩好，而且还有其他能力，工作经验丰富，科技创新能力高。

T：你自己打算怎么做？

S：我希望达到他们的成就，以他们为学习和奋斗目标。

案例五分析：通过访谈得知，杨×的自信主要源于学业方面，她扎实的专业基础、一直是班上第一名的优异成绩，加上她对英语的兴趣和出色的考试成绩，使她在学业方面自信十足。但没有完全自信的人，杨×积极的上进心和较高的成就动机促使她追求更为卓越的目标——在丰富知识的同时锻炼自己各方面的能力，特别是社交与工作能力。在与杨×的老师和同学的谈话中发现，他们对杨评价较高、认为她在同学中很有威信。并不像她自己认为的，社交是她一个比较大的缺点。这一方面说明她对自己的标准和要求很高，另一方面也说明她受重要他人（父亲和老师）的评价与反馈的影响较大，对自我的认知与评价还不够准确全面。此外，她有将成功归于外界因素的倾向，忽视了自身能

力对行为结果的影响，在一定程度上削弱了她的自信心，也正是她的这种将失败归因于外部或自身一些不稳定的可控因素（没安排好、忘了词）的归因倾向，使她始终保持着对自己那份坚毅的肯定和确认，使她最终成为一个自信的人。

个案六：谢××，男，大学二年级学生。学业成绩是班上的前几名。担任班长。自信得分上中等。辅导员老师和周围同学都认为他很自信。

T：老师；S：学生

T：你是个自信的人吗？

S：不是很自信，老师和同学都认为我很自信。

T：他们为什么会这么认为？

S：因为我回答问题、竞选都很主动、果断。

T：那你为什么认为自己不很自信？

S：我的顾虑太多、总考虑后果。有自信，没那么强。

T：你觉得自信的人该是什么样的？

S：大胆、有把握、没有顾虑。

T：你是班上的干部吗？

S：班长。

T：以前你当过干部吗？

S：中学没有，我认为社会工作是一种锻炼。所以我提前设计好大学一、二年级着重锻炼这方面能力。

T：你的学习怎么样？

S：成绩还可以。没因为工作影响到学习。我认为学习、工作并不冲突，只不过是在别人玩的时候多做点儿工作而已。

T：你对学业感到自信吗？

S：对学业最自信，没什么难的。只要付出就有回报，我认为考八九十分没问题。预习很重要，预习好了，完全没问题。

T：班上很多人认为专业课难，听不懂，你有什么感觉？

S：没感觉。大学学习就是要发挥个人积极主动性，培养自学能力。我

看的内容每次远远超过老师要讲的。

T：外语方面自信吗？

S：口语不好，但阅读、写作没问题。四级考了 80 分，准备过六级，应该可以过。

T：你有什么学习方法吗？

S：我从不机械记忆，不像其他人那样专门买来词汇背单词。我只看报纸，每周两份。

T：你的动手能力怎么样？

S：不行，动作稍微慢些，我比较缺乏这方面的技能。统筹学学得不好，每一步干什么设计不好，不能合理利用时间，以后要着重培养。

T：你在社交方面自信吗？

S：同学关系每个人都可以，都熟悉，女生也差不多。人际上没什么烦恼。

T：这主要是因为什么呢？

S：我待人真诚，多考虑别人、信赖别人。我哥对我影响很大。

T：和社会上的其他人有交往吗？

S：很少，时间不允许，也没必要。

T：能说说家里的情况吗？

S：家在城市，父亲是医生。经济条件中等、还可以。但我不想向家里要钱，所以我是贷款上学。开始心理也有压力、觉得在同学面前没面子，后来想通了，这是很自然的事。

T：父母对你的自信影响大吗？

S：父亲有影响，他常教育我们，说他像我们这么大的时候年年八九十分，要好好学习、学习是自己的事。他很自信，天不怕地不怕，什么人都敢找。

T：其他人呢？

S：我哥对我影响很大，他上大学比我早，常给我谈经验，对我影响比较多。他说上大学光学习不够，还要锻炼其他各方面能力。

T：你们不是双胞胎吗，他怎么会比你早？

S：我第一年考上省重点大学，但专业不好，所以没上多久我就回去重考了。

T：你不怕考不上吗？

S：我知道自己的实力，肯定能考好。

T：这回你如愿以偿了吗？

S：分数挺高，但志愿没报好。以前的同学都和我开玩笑："你要不要回去重考？"

T：在大学里和老师交往多吗？

S：多，特别是和有人格魅力的、课讲得好的老师交往更多。

T：老师对你有什么影响？

S：我想将来考研，做个大学老师，也许有人觉得我志向不高，但我觉得大学老师很好，搞科研比较轻松，压力小，也比社会上单纯。

T：你喜欢冒险吗？

S：我只做有 50%把握的工作，20%把握的不干，除非别人催促。冒险、挑战性的工作不做。

T：你的身体怎么样？

S：身体素质好，一周锻炼两次。没病，我带来的药都给同学吃了。

T：体育方面呢？

S：体育成绩好，我报名参加运动会，并鼓励大家说，重在参与，不在乎拿不拿奖。

T：你对体型外貌在意吗？

S：我对外在的东西考虑得很少。别人说我黑，我开玩笑说，这又不是我的错，再说黑是健康的标志。没觉得这是什么缺点。

T：你有什么爱好、兴趣吗？

S：我给自己定了计划，每学期读三本专业之外比如哲学、文学等方面的书，我不喜欢娱乐性的杂志，尤其不爱看情爱方面的东西。我还买了吉他，准备学一学。

T：你谈女朋友了吗？

S：没有经济基础，两个人毕竟会增加花销，也不打算谈。那样会没有自由，无形中就和其他人疏远了，我又考虑入党，不想因小失大。

T：你觉得自己有哪些优点？

S：人际关系好，自学能力强，比较成熟，善于处理关系，并能接受别人的意见，无论别人对还是错。

T：如果工作没做好，对你影响大吗？

S：有影响，有一次组织活动，我付出了很多，但活动结果并不好，没达到我的要求。使我很恼火，我第一次吸了烟，那是最烦的一次。

T：那你很在意结果？

S：我觉得凡事既然干，就要干成功。但付出很多却没效果，无形中就感到很失落。

T：你对学习和工作怎么看？

S：学习为主，学习、工作三七开。有时我会因为学习忘了工作，学着学着忽然想起还有什么会要开，一看表已经晚了。

T：你觉得自己有什么缺点？

S：表达能力和想象的差距很大；另外有时候会无端地烦恼，什么都不想干。

T：到目前为止，你最大的收获是什么？

S：成功，思想上的成熟，锻炼了表达能力和心理素质，不像以前那么紧张了。

T：对你最大的打击是什么？

S：高考，志愿没报好，是种失败。

T：你有什么特长吗？

S：乒乓球打得好，从小就打。

T：你觉得失败的主要原因在哪儿？

S：外部原因多，客观原因，许多(事)不按你自己的想法；你没有驾驭能力。

T：你对自己的性格有什么评价？

S：高中时很内向，不和女生打交道，现在内外向都有，70%乐观。

T：你为什么感到自信？

S：和别人比有优势、比他们强。

T：在陌生的环境中你会感觉不自然吗？

S：我会主动和别人打招呼，多联系、锻炼自己。

T：你认为大学里的主要任务是什么？

S：如果不考研，学习不是很重要，所学的东西到社会上用得很少。

T：你感到最自信的是什么？

S：学习成绩好，有威信。
T：你有什么个人哲学吗？
S：别人做到的我也能做到，一定要抓住机会！

案例六分析：通过事前事后对谢的老师及同学的谈话与了解得知，谢学习成绩好、工作干的也好，人际关系很好，老师很欣赏他、同学们也都佩服、拥护他。并且都认为他很自信。谢在自信上的得分属上中等，通过对他的深入访谈也证实他确实是个很自信的人。只是他尚处于自我意识发展阶段（二年级），对自身的认知与评价尚未成熟，加之远高于一般人的成就动机才使他觉得自己不是很自信。从谈话中可知，学业与社交是他最自信的方面，优异的学业成绩和良好和谐的人际关系（师生关系、同学关系、家人关系）使他的自信更加健康地发展着。一次次的成功体验加深了他对自身的悦纳、肯定与确认。其自信的形成既受家庭（父亲和兄长）影响，又直接来源于他自身的成功经验，成功——自信——成功在他身上形成相对稳态的良性循环，使他在访谈中思维活跃、语言流畅、手势多、语速快，这些都是自信的外显特征与表现。此外，他将失败归于外部客观原因的归因风格也促进了其自信的健康发展。他熟知自己的优势与劣势，能正视自身的缺点，并有针对性地提出改进和弥补措施。可以说，谢的自信是多层次、多方面成功经验的集中体现。通过此个案还发现，谢以前并没有当过干部的成功体验，但其学业上的成功和社交自信影响并泛化到其他方面，使他对自身诸多方面都产生了积极的正面确认和肯定，特别是参加运动会而自己又并没有这方面特长的那种"重在参与"的自信和坦然，更证明了自信在形成个体健全人格中的重要地位和作用。

3 讨论

从对个案访谈的过程分析可以看出，六位个案的自信人格状况存在差异，不同自信度（高中低）个体的自信形成表现出各自不同的特点。通过对以上几个受访者的访谈发现，本研究设计的大学生自信问卷的四个分量表（四个维度）基本能够反映大学生自信人格的实际情况。并

进一步发现，学业与社交是大学生最关注的自信层面，也是其自信形成的主要源泉。这主要是因为大学期间仍然以学业为主，学习活动是此阶段的主要任务，所以学业对大学生自信的形成起着决定性作用。例如个案三学习上的成功和失败即与其自信体验直接相关，专业、外语、体育考试的成功与失败直接导致了她自信增加和降低的变化，并进一步影响到其后续的学习与行为。个案二、五、六自信的形成亦直接源于其优异的学业成绩。而社交同样是个案六形成自信的重要方面，同时也是个案四自卑产生的根源。六个案例之间的个体差异也表明了其自信形成与否在身体和其他层面的不同表现。

此外，个案访谈还揭示出他人认知与个体自己认知的自信之间的不一致性，即作为一种相对稳定的人格特征，自信存在内隐和外显两个不同层次。特别是对个案二的深度访谈从另一侧面反映了文化对个体心理与行为的深刻影响。在中国传统文化中"不赞己长"、"克己"、"谦虚使人进步，骄傲使人落后"、"枪打出头鸟"、"出头的椽子先烂"等认识和看法从小对个体的熏陶和影响下，使个体自信亦表现出内隐与外显的不同层次，从而使中国人的自信具有与西方文化背景中"看高、看重自己"所不同的自信涵义。此外，两性性别角色形成与定型的社会化过程的差异对自信的影响也很大，家庭、学校和社会通常会要求并教育男性要冒险、主动、独立、自信、有雄心等，而女性则应是顺从、依赖、敏感、温柔的(Matlin, 1987)，这对个体自信的形成与确立亦具有深远影响。

通过对六个自信度不同的个体的访谈与分析不难发现，个体自信的形成主要源于其自身及外界环境两方面因素：

(1) 个体自身因素。其一，个体在某些领域的成功体验是其自信形成的根本原因。如个案三、五、六的学业自信主要源于他们在学业上的优异成绩与成功，个案六对社交的自信主要来自其良好和谐的人际关系。学业落后或不成功、人际交往不良也是导致自卑或自信不足的最主要原因。如个案一第一学期的考试不成功直接导致了她对学习失去了信心和对学业的不自信；个案四的社交失败是其自卑的关键原因。其二，个体的自我认知与评价、分析问题的角度和方法直接影响其自信程度。合理恰当的自我认识与评价是形成自信的基础与条件。自信的人首先能够正确地认识和评价自己，他们熟知自身的优势与劣势，能够

正视自己的缺点与不足,并提出相应的改进措施,不会怨天尤人、听之任之。如个案三、五、六对自己都能从正面加以肯定和确认,并能正视自身的优缺点,针对自身不足采取各种补救措施。而自卑的产生往往也正是个体不恰当自我评价与认知的结果。如个案一、四对自身的认识则趋向于以偏概全、片面主观,认为自己没有长处,只看到自身的缺点,长期否定、怀疑、过低地评价自己使他们陷入自卑的恶性循环难以自拔。其三,个体的成就动机、归因风格、人格特质等因素也影响其自信的形成与确定。个案访谈中发现,自信的人有很强的追求成功倾向、成就动机较高,且有将成功归于自身能力与努力而把失败归因于外部或自身一些不稳定、可控因素的倾向,加上积极乐观豁达的人格特征,从而有助于其自信的形成。如个案三、五、六都充分证明了这一点。而在这些方面个案一、四的表现却截然相反,他们内向、消极悲观,从不与人争先,认为自己不行、没有希望,而且易将失败归于自身能力等稳定的不可控因素,这些都是导致其自卑的个人因素。

(2) 外在环境因素。首先是社会文化环境。社会在两性生物差异的基础上,塑造着男女两性的心理行为模式,个体的性别角色主要是在后天的社会生活中逐渐获得的。社会的种种行为规范、特别是社会对性别角色约定俗成的规范对两性人格的形成具有深远影响。从个体成长的社会化过程的角度看,在传统观念影响下形成的女性依赖、顺从、被动等人格特质及男性攻击性、独立、自信等人格特质,均对个体自信产生关键性的影响。其次是家庭环境。家庭气氛对个体的人格发展起着潜移默化的作用,父母的教养方式对儿童人格的影响不可低估(黄希庭,1998)。特别是父母对两性子女的不同期望、不同方式及父母的言传身教等都对个体自信产生广泛而深刻的影响。如个案三、六的自信心均和家人特别是父母的影响密切相关。家人的言传身教、特别是正向的积极反馈与肯定评价是个体自信形成的基石。相反,不良的家庭环境与氛围则会造成个体自卑的心理定型,如个案一的父母不切实际的过高期望、卑微的社会地位,个案四破碎的家庭、不受欢迎而懒惰贫困的父亲与家境,都使他们产生了深深的自我怀疑与否定。再次是学校环境,特别是对学生起着决定性影响的教师,对个体自信的形成有着不可估量的作用。如个案二的自信经历完全是受其不同时期的三位老

师的影响而形成的。个案五出现的自我认知与他人评价不相一致的自信偏向，也是由重要他人（老师和父亲）的负向反馈与评价造成的。再如个案四的自卑心理也与老师对他的消极评价直接相关，老师的否定"证实"了他对自身的怀疑，使他"很难接受"而更加自卑。

此外，通过对个案进行访谈时的观察还发现，除以上内在特征存在差异外，不同自信度的个体在一些外显特征上也有差别。如自信的个体其表情比较鲜活、丰富，始终显得轻松自然，面带微笑，动作、手势比较多，谈话主动积极、有条理，轻快幽默，语速快而流畅，说话声音较大或适中，肯定言语多；而自卑或自信不足者则不同，其表情变化较少，有些紧张、不自然，谈话不主动、迟疑，沉默较多。语速较慢，说话声音较小，否定言语多。这也为我们提供了一些外部信息，有助于了解受访者的内在心理。

因此通过对六个典型个案的深入访谈与分析，充分说明了本研究设计的自信问卷的四个维度能够反映和代表当代大学生的实际情况，对成就动机、人格特质及归因风格的访谈调查亦可以验证补充前面相关研究与实验研究的结果，说明相关、实验与临床研究的结果可以作为相互补充、验证说明的材料。

从以上的个案访谈中还发现，没有完全自信的人，也没有绝对不自信的人。自信具有情境成分，个体在一种情境中自信，在另一种情境中也可能不自信，而在一方面自卑也可能在另一方面能够肯定和确认。在时间上，个体可能以前很自信现在不自信，也可能过去不自信现在变得自信起来。因此个体自信的形成主要受下列诸多因素的制约，通过主客观努力个体是可以实现由不自信——自信的质的转变的。

（1）增加成功体验。成功是个体自信的源泉和基石。从成功中个体可以看到自身的能力"效验"，增加对事物的兴趣及行为动力。成功也是对个体行为结果的正向强化与肯定，哪怕是一次次小的成功也会有助于个体稳定自信的逐步形成。因此在学业、社交、身体及其他层面使个体体验到成功感是其自信形成的重要途径。

（2）形成恰当的自我认知与评价。这属于个体自身的内部调控，体现为个体全面辩证地看待自己，有恰当的自我认识，既了解自身优势与长处又能对自己的缺憾与弱势采取理智态度、以积极方式应对现实。

自信建立在充分估价自己的基础之上，认识不到自身的潜力或低估自己都不利于自信的形成与确立。此外，人的价值主要体现在通过自身努力达到可能的最大限度，而不是追求完美无缺。因此要实事求是地分析和评价自己的长处与短处，而不是简单地以自己的弱项比别人的强项，从而减少产生自卑的诱因。

(3) 进行成就动机和归因训练。成就动机的高低、对行为结果的不同归因与解释是影响个体自信形成的重要因素。适度提高个体的成就动机、培养个体正确的归因，都有助于其自信的形成与确立。事实证明，"我行"、"我可以"等积极的自我暗示能有效提高个体自信心。"我不行"的消极心理暗示正是自卑者的普遍特点。一般说来，自信的人往往把行为的成功归因为自己的能力和努力，把行为的失败归因为自己努力程度的不足。这种思维方式能够促使个体提高动机水平、发展技能。因此，个体应培养以乐观、豁达的态度对待困难和挫折，并对成败进行积极的正确归因。应有意识地进行成就动机与归因训练，扬长避短，通过某方面的突出成就来补偿、激励和强化个体的自信，在科学认识成败原因的基础上形成平衡的归因结构。

为此，除学校教育外，早期家庭教育的影响与作用亦不容忽视。McClelland(1986)研究发现，父母对儿童独立性的培养与儿童的成就动机呈高度正相关。即父母愈加强对孩子独立性的培养，子女的成就动机愈高。国内也有研究者(如李旭和钱铭怡，2000)对青少年归因方式与父母教养方式的关系进行研究，并得出结论：青少年归因方式与早期所受抚养方式有明显关联，父母不良的教养方式与孩子不良的归因方式有密切关系。在缺乏温暖、有较多拒绝否认的父母面前，孩子无法形成正性自我概念，会反射性地将失败归咎于自己，只能依靠父母规则，对好事情没有控制能力。长此以往，就会产生负性归因方式、形成悲观归因风格，极不利于个体自信的培育和确立。因此，家庭对儿童和青少年的成就动机与归因具有重要影响。故此家庭教育应从儿童早期就培养其思维和行动的独立性，鼓励孩子自己尝试，决不应过度保护孩子、养成其依赖性；而应从小培养孩子相信自己的能力、依靠自己的行为活动。只有尽早加强对孩子独立性的训练、并通过良好的教养方式使孩子从小形成乐观正性的归因风格，才能培养出不断追求高成就的、

真正自信的人。

（4）重要他人的正向反馈。在自我意识的发展过程中，他人特别是重要他人（如父母、教师等）及时正确的反馈与肯定评价对个体自信的形成具有重要作用。因此重要他人应调整过高的期望值，注意发现个体的长处，客观公正、及时准确地评价个体行为，其正向反馈与积极肯定是个体消除自卑、确立自信、形成健全人格的关键所在。若父母经常给予子女鼓励与赏识，个体就会趋向于肯定自我，形成积极的自我概念，由于父母的信任、理解与肯定，子女也会悦纳自己、对自己充满自信，在困难和挫折面前认为"我能行"，即使遭受失败，也能进行客观归因，而不会一味地否定自我。反之，父母的不恰当反馈与否定则会造成个体对自身的消极评价。随着年龄的增长，个体生活范围的不断扩大，开始接受社会及父母以外的他人的评价，特别是学校教师的评价对个体至关重要。大学生在进行独立自我评价时，仍会以老师与父母的评价为参考，这是由教师与父母在个体心目中的特殊地位以及自我概念的心理功能决定的。因此，父母与教师应重视培养个体形成积极的自我认知与评价，了解其反馈方式经过个体自我概念折射后所产生的作用与意义，采取有助于个体健康成长、形成个体健全人格的方略。

4 小结

综合分析以上对大学生自信人格形成的个案访谈过程，可得出以下几点结论：

（1）不同自信度（高、中、低）个体的自信状况存在差异，其自信形成表现出各自不同的特点。这与本研究的问卷调查结果相吻合。

（2）学业与社交是大学生最关注的自信层面，也是其自信人格形成的主要源泉。

（3）个体自信人格的形成源于个体自身——在某些领域的成功体验、恰当的自我认知与评价及个体的成就动机、归因风格和人格特质等因素与外界环境——社会文化、家庭及学校环境两方面因素。

（4）个体自信人格的形成是一个发展变化的动态过程。在个体与环境的交互作用中，可以实现由不自信——自信的质的转变。

(5) 自信人格是一种相对稳定的个性特征，他人认知与个体自己认知的自信之间并不完全一致，存在内隐与外显两个不同层次。

(6) 自信具有情境性与领域特殊性，但亦可由一层面向其他层面泛化、迁移。这从另一侧面证明了本研究最初的理论假设。

第四章
健康人格与自信的影响因素分析

第一节 主观因素

辩证唯物主义观点认为，外因是事物变化发展的条件，内因才是事物变化发展的依据。也就是说，影响大学生健全人格的因素有很多种，可以把它们分为外部客观因素，如自然社会环境、学校教育、家庭教育等等和个体内部的主观因素，如性格特征等两大类。而且在大学生健全人格的影响因素中，作为内因的个体主观因素具有更重要的作用。

1 身心发展水平

遗传因素是影响人格特征的生物学基础，是人格形成与发展的前提条件。良好的身体素质是心理健康、人格健全的物质基础，只有拥有健康的体魄，才能发展健全良好的人格。大学生正处于身心发展时期，随着青年期的到来，身体日益成熟，精力更加充沛。但是由于种种原因，某些大学生中存在不同程度的问题，如长时间的紧张或压力造成大学生的失眠、食欲不振，睡眠不足等等，从而产生疲惫感，情绪低落，焦虑与烦躁不安等。此外，个人的身高、体重、外貌等身体特征也会对个体人格产生影响，一般形象好的学生，具有优越感，自信程度更高，而矮胖或相貌平平的学生则容易产生自卑感，严重者甚至形成孤僻型人格。

心理发展水平同样是影响人格健康的重要原因，包括认知、情绪情感、意志等方面。大学生一般年龄处于十八九至二十二三岁，在认知能力上，包括思维能力、注意力、记忆力都已经达到成熟状态，并处于高峰

期，但是大学生在辨别能力方面由于缺乏必要的社会及实践经验，仍然存在缺陷；在情绪情感上，这一时期正处于不稳定状态，容易产生冲突，而不良情绪的产生和持续，又会对人格产生负面的影响；同样在意志方面，由于大学生之前都处于教师与家长的双重保护之下，没有经过现实的考验，尤其对独生子女来说，更容易形成娇惯的性格，依赖性强，一旦遇到挫折便会失去信心，意志薄弱，适应能力差，这都不利于健全人格的形成与培养。对大学生来说，大多数人在大学之前的学生时代都是教师、家长、同学眼中的优秀学生，而进入大学后，离开了先前的学习环境，优越感逐渐消失，加之不适应新的学习方法或知识内容，学习受阻，在强烈的对比下，往往会产生自卑感、失落感，严重者甚至自暴自弃，发展为人格障碍。

2 自我认知与评价

自我意识是个体对自己及自己与周围人关系的认识和评价。它是一个包含认知、情感、意志等多种心理机能的、完整的心理系统。其表现在认知过程就是能正确地认识自己，客观地评价自己；表现在情感过程就是能够自尊、自信、悦纳自己，拥有自豪感、责任感；表现在意志过程就是能够自我监督、自我调节并努力发展身心潜能。就自我意识和自我教育能力的发展来看，大学生深切地关心自我的发展，其独立性、自尊心、自信心十分强烈，自我分析、自我评价、自我监督、自我教育的能力有了较大提高。但与此同时大学生在自我意识的发展中仍然存在诸多矛盾。总之，当代大学生自我意识的总体发展是迅速的，但发展过程中以表现出矛盾性，即自我意识发展上的矛盾冲突特征明显。他们往往存在对立的两种或多种自我概念，因而常常会产生相互矛盾的自我体验或行为表现。如，理想我与现实我的矛盾，自卑与自信的矛盾，面临自我同一性的危机等等；独立与依附的心理冲突；积极交往与自我封闭的心理冲突。另外，大学生的自我评价、自我教育的自觉性、客观性和稳定性也存在较大的个体差异。

研究表明，大学生的自我评价具有年级差异性。总体而言存在显著的年级差异。大一新生的自我评价往往过高，转入二年级时开始下

降，此后的二三年级到四年级的过渡阶段又明显上升，并在四年级达到最高。不同年级的大学生在自我发展方面也存在明显差异。大一年级学生的自我意识最高，其次是三四年级的学生，二年级学生的自我意识最低。这一结果一方面反映了大学生自我发展的趋势，即逐步走向成熟与独立，同时也反映出他们受其所处环境的重要影响作用。大学生在自我体验上主要表现出自傲、自卑与自信并存的矛盾特点。人格健全、心理健康的大学生不仅其自我结构相对稳定，而且能够在新环境或新经验的基础上，对自我进行适当的调整。与之相反，存在心理障碍者则往往不能及时协调自己的自我结构，从而对行为和人格健康产生不利的影响。大学生自我意识的发展状况充分反映出他们正处于迅速走向成熟但又并未真正完全成熟的心理特点。由于社会生活知识、能力和经验等方面的不足，有相当部分的大学生还不善于正确处理自我完善与社会发展需要之间的关系。他们往往对自己估计过高，不善于倾听不同的意见，难以理解和尊重他人，常常表现出自命不凡、刚愎自用。另有部分大学生又难以充分了解和正确认识自己，不能欣然接受自己，常常由于缺乏自信而妄自菲薄，一旦遇到自己无力解决的困难或挫折，则很容易产生对现实不满的过激行为或强烈的自卑感，严重者甚至会导致行为失控或做出不理智的事情。

总之，具有健康人格的大学生充满自信，能够扬长避短、对自己进行恰如其分地认知与评价.他们在日常生活中能有效地调节自己的行为并与环境保持平衡。缺乏正确自我意识的人则常常表现出自我冲突、自我矛盾，或者自视清高、妄自尊大，做力所不能及的工作，或者自轻自贱、妄自菲薄，甘愿放弃一切可以努力的机遇。任何心理问题与心理障碍都有其认知根源，不健康的心理常常来源于不健康的认知。认知是人们看待事物的方式，它包括一个人的思想观点、阐释事物的思维模式、评价是非的标准，对人对事的基本信念等。人的认知是有选择性的，即符合认知主体需要的信息被放大，不符合主体需要的信息被缩小甚至被拒绝，主体对之视而不见，听而不闻，所以认知的选择性可以使人们对同一客观刺激做出不同的反应。作为一种健康的认知，我们强调的更多的是它的选择应该与客观现实相符。大学生阅历不深、生活单一、受到的正面鼓励多、自视清高等等，都会使大学生的认知缺乏客

观性。认知系统一旦失去客观性，必然会带来认知失真。认知失真具有以下特征：任意推论、过分概括化、选择性断章取义、两极的思维方式、乱贴标签、过分夸大或缩小、绝对化的要求等。因此，在大学生人格现状中还存在着相当的与自身发展和未来社会要求不相协调的缺陷或不足，认识大学生人格发展中存在的这些问题和不足，对于我们有针对性地加强大学生健康人格的塑造和培养具有重要意义。当然，大学生人格存在的问题与不足既有教育上片面追求升学率，忽视受教育者德、智、体全面发展与综合素质的弊端，也有表现在大学生身上的源自传统文化的某些弱点等方面的原因。大学生的某些人格弱点是中国文化所固有的弱点，要更新和改变它需要一个过程。

3 行为方式与性格

个性心理学认为，个人的精神生活总有一个不断追求的总目标，这个总目标就是争取权力、追求优越。人对优越的渴望源于人的自卑感，自卑感则产生于生理的缺陷和幼年时的软弱无能。个体为了克服自卑感就产生了补偿作用。这种补偿作用运用的正确与否直接决定着人格能否正常发展。人们可以借助生活方式来补偿自己真实的或想象的自卑，达到追求优越的目标。生活方式就是指一个人在早期社会生活道路上所形成和固定下来的行为方式。一般说来，影响生活方式的因素有社会文化、家庭情况、教育方式以及个人经验等。每个儿童家庭的经济状况、社会地位、父母性格、文化程度、出生次序、与兄弟姐妹的关系等都影响着他的生活方式；在成长过程中，父母、老师、同伴以及所经历过的种种事件，塑造了个体对生活的独特态度和特殊的行为习惯。尤其是个体会在不断的实践中积累起自己的心理经验史、形成独特的生活风格。生活风格渗透在个体的情绪、思维、意志、态度、行动、习惯等各个方面，表现出他与众不同的行为方式，因此每个人都具有自己独特的生活方式，这些个人化的生活方式如果社会适应不良，就会使个人在社会生活中遭遇更多的挫折，会对个体的身心健康发展以及健全人格的形成产生严重影响。

大学生健康人格的养成需要一定的文化底蕴。文化底蕴是文化载

体深处的思想精义，是在人类文明进化过程中、在文化发展史上经过千锤百炼而凝聚、升华成的一些最基本的思想观念、价值准则和思维方式。人文修养需要在学生学习的过程中逐渐培养，培根说过："读史使人明智，读诗使人灵秀，数学使人周密，科学使人深刻，伦理学使人庄重，逻辑修辞之学使人善辩，凡有所学，皆成性格。"我国古代的教育思想也要求诗、书、礼、乐、射、御"六艺"都要学习，以完善个人的修养。但是在应试教育制度下，学生主要精力都用在考试科目上，理工科的学生缺乏人文知识，文科学生即使拥有一定的人文知识，也不是为了学习其中的精神、提高自身修养。因而这种情况下培养出来的学生，必定会造成人文修养的失衡，也不利于健全人格的塑造与培养。因此，个体必须注意形成和培养自己良好的行为方式和性格特征，以养成和塑造自身健康的人格。

第二节　客观因素

瑞士著名心理学家荣格认为："影响人格发展的首先是人的个性化程度，其次是环境。"人格的形成和表现，离不开个体生存的环境。后天环境的客观因素是多种多样的，这些因素对健康人格的形成和发展都具有重要影响。

1　家庭环境因素

人类学家研究指出，人格中的信任感、语言能力、交往能力、情绪的稳定性和攻击性、爱的表达能力及自我认同感等都同家庭环境密切相关。大学生在社会化过程中，家庭对个体的影响比中小学时期要弱得多，但是既往家庭环境中形成的个性心理定势对社会化过程的人格完善仍有一定的影响作用。研究人格的家庭成因，重点在于探讨家庭的差异和不同教养方式对人格发展和人格差异的影响。

不同教养方式对孩子的人格特征具有不同的影响。一般研究者把家庭的教养方式分成三类：第一类是民主型教养方式，在这种教育方

式中家长与孩子基本建立起比较平等的关系，父母尊重孩子，孩子的聪明和个性都能得到较充分的发挥。孩子具有较强的进取心，与老师和学生交往比较融洽，具有合作、独立、温顺的个性特征；在学习和生活中出现错误时，能如实向老师和家长汇报；在社会关系中，亲社会性特征较突出。第二类是娇惯型教养方式，无原则的满足孩子的要求是这一教育方式的典型特征。而软弱无能、懒惰、贪玩、任性，缺乏爱心、责任心等人格特征就会突出表现在这一类孩子身上。第三类是专制型教养方式，父母具有绝对权威，说一不二是这一教育方式的主要特征，父母对孩子极不尊重，既无民主，也无平等，对子女的过错不是说服教育，而是打骂惩罚，导致这类孩子恐惧、紧张，表面服从，实际反抗。孩子的个性特征表现为怯懦胆小、缺乏独立见解、依赖性强，具有明显的反社会倾向。在教育方式上，也有研究表明，以打骂为主的粗暴的教育方式与子女敌对行为呈显著正相关，而与情绪稳定、友好态度、坚强意志等良好人格特征呈负相关。在教育方式上采取民主的原则，对待子女比较温和，以说理来引导子女，并以身作则，经常对子女的良好表现加以肯定，其子女往往具有较强的独立性和自信心，人际关系和谐，自尊和较少过失行为。但是，过分的溺爱子女也会导致子女的骄纵心理，对其人格的健康发展形成不良影响。由此可见，家庭氛围塑造了不同的人格特质。

表 4-1　父母教育方式对儿童个性的影响

父母的态度	孩子的个性特征
支配的	消极的、缺乏自主性、依存的、顺从的
干涉的	癔病、神经质、被动的、幼稚的
娇宠的	任性、放肆、幼稚、神经质、温和
拒绝的	自我显示、冷淡、粗暴
不关心的	攻击的、情绪不安定、冷酷的、自立的
专横的	反抗的、情绪不安定、依存的、服从的
民主的	协力的、独立的、坦率的、社交的

核心家庭是构成现代家庭模式的主体。而在这样的家庭中，独生子女的人格健康问题已成为人们普遍关注的热点。独生子女家庭也普遍存在过分保护、干涉过多、溺爱放任等不良家庭教育方式。研究表明，家庭教养方式对独生子女的人格形成有重要的影响：民主型家庭的孩子，大都表现出健康人格，能够较好地自我接纳，并具有良好的行为规范，民主型教养方式有利于培养独生子女的自信心；溺爱型家庭教养方式不利于培养独生子女的成就需要、自信心和勤劳勤俭的作风。在这种家庭长大的孩子大都学习不努力，但却在学习上有较强烈的个人表现需要；否定型家庭对孩子批评多于鼓励，可能导致独生子女具有较高的谦卑需要和攻击性需要以及较低的持久需要，从而使独生子女难以养成良好的社会道德规范和学习习惯，孩子自我接纳程度和学习需要、自我提高需要较低；过分保护型家庭教养方式降低了独生子女的亲和需要，助长了独生子女的不良文明习惯和不思进取的行为方式；干涉型家庭由于有很多的人为限制，管教甚严，因而会降低独生子女的亲和需要，自我接纳程度较低，这类家庭的孩子大都有较低的认知需要，通常表现为学习不努力；放任型家庭由于对孩子的行为不加干涉、很少鼓励孩子做家务、常常因心疼孩子而迁就他，因此降低了孩子的亲和需要，而增长独生子女的攻击需要，不利于培养独生子女良好的社会道德，同时在学习态度等方面有显著的负作用，妨碍了独生子女健康人格的形成。另外，父母的教育目的与内容也存在一些问题。父母们对子女的教育几乎都是望子成龙、望女成凤，在封建科举制度下，“四书”“五经”是主要的教育内容，而在如今的高考制度、在以应试考试为主的情况下，父母们所关注的是子女在学校的学习成绩，只注重学分与名次，而忽视了做人最基本的要求，忽视了子女在道德品质特别是心理素质方面的培养教育，违背了全面发展的教育观，不利于孩子健康人格的养成。

此外，家庭成员之间的关系也是家庭环境中影响孩子健康人格的非常重要的因素。家庭作为儿童生活与生长的集体，其集体成员之间的关系形成的家庭心理气氛对孩子的人格有着重大影响。家庭成员之间和睦相处、相互尊重、敬爱、家庭氛围轻松，有利于子女人格的健全，反之，成员之间矛盾重重，敌对争吵，甚至导致家庭破裂，则容易给子女造成心理影响，导致焦虑、多疑或神经质，甚至引发人格障碍。研究表明，58%

的品德不良少年来自缺损家庭，25%来自经济残破家庭，而且双亲不和比双亲不全影响更坏。孤儿院长大的孩子往往比正常家庭长大的孩子性格更孤僻，缺乏对社会的信任感，这与其从小缺乏亲情有着直接的关系。

2 学校教育因素

学校是通过各种活动有目的、有计划地向学生施加教育的场所。学校教育对个体人格形成和定型具有深远影响，集中表现为校园文化及相关教育因素对大学生健康人格形成与塑造的不同影响。

校园文化是校园范围内各种文化现象的综合体现，既包括校园硬文化，如学校的整体布局和建筑风格，花草、树木等环境，也包括校园软文化，即学风、校风，以及师生的精神风貌等等。校园文化是经过师生长时间的教育和教学过程逐渐形成并确立的。优雅的校园环境可以净化学生的心灵，丰富的娱乐活动可以培养学生的兴趣，名人警句可以影响学生的学习、生活态度，浓厚的学风、校风可以加强学生的集体感、归属感和责任感等。因此，乐观向上、积极健康的校园文化对大学生健康人格的培养具有重要引导与同化作用。亚文化是相对于校园主流文化而言的，是指在大学生群体中存在的与学校教育宗旨相对立的，由大学生这一特殊群体所普遍拥有的不同于主流文化的价值观念和行为模式。校园亚文化是区别于社会主流文化的特殊文化形态，具有强烈的叛逆色彩。由于校园亚文化是一个笼统的定义，其表现形式也就具有多样化的特点，如课桌文化、涂鸦文化、追星文化等多种方式。尤其是大学生们对当红的影视明星、歌星、体育明星的盲目追崇，削弱了对主流文化的传承，会对思想不够成熟的大学生的心理发展带来负面效应，从而影响其健康人格的培养和形成。

教师是教育活动的组织者和指导者，是学生学习的榜样。教师与大学生的任何一种形式的接触和联系，都会使大学生产生相应的评价。教师的言行举止、情绪反应方式都可能成为学生模仿的对象，从而潜移默化地影响学生待人处事的方式、学习态度或对自己的看法等等。有威信的教师，学生言听计从，他的高尚品格、渊博的知识、强烈的事业心和责任感、富于同情心、谦虚朴素等，都会对学生人格产生深刻的影响。

没有威信、缺乏责任心的教师，学生则不愿接受其教育，但他的消极性格，如粗暴、偏心、神经质等，可能对学生产生自暴自弃、不求上进等不良的人格影响。师生关系也会对学生人格发展产生影响。良好的师生关系是学生健康人格养成的关键。美国心理学家奥马特拉(Amatura)就教师性格与学生性格的类似性进行了研究，找出了22项性格特征，对100名教师及其所教的学生的性格特征进行相关分析，结果表明教师和学生的性格之间存在着一定的相关，有些性格特征还有着较高的相关。学生作为独立人格的主体，是教学活动的参与者、思考者和实践者，师生之间只有价值的平等，而没有高低强弱之别。教师不仅"言传"更要"身教"。健康和谐的师生关系意味着教师职能不仅仅是传授知识，而是要更多地创造构建民主平等的师生交往，使学生在人际关系中，体验到平等、自由、尊严、信任、友善、亲情和友爱，同时受到鞭策、鼓励、感化和召唤，形成积极丰富的人生态度和情感体验，这种对学生主体人格充分的尊重和发展，会在最大程度上扩大个体人格发展的自由度，对学生健全人格的养成至关重要。

表4-2 教师性格与学生性格的相关分析

次序	性格特征	相关系数	次序	性格特征	相关系数
1	活泼，精力充沛	0.46	12	冲动，安详	0.27
2	社会交往	0.43	13	焦虑	0.27
3	神经质或沉着	0.41	14	乏味或有趣	0.26
4	宽容	0.40	15	整洁	0.25
5	合作精神	0.34	16	兴趣广泛	0.23
6	固执	0.33	17	礼貌	0.23
7	乐观与悲观	0.32	18	正直	0.20
8	守时	0.31	19	老实	0.20
9	能力	0.29	20	幽默	0.16
10	群众关系	0.29	21	运动员风度	0.16
11	忍耐心	0.28	22	信仰	0.11

资料来源：时蓉华：《教育社会心理学》，世界图书出版公司1993年版，第209页。

同辈群体的接触与交往，对大学生个体人格的发展也具有重要影响。同辈人的价值观、对事物的看法及观点常常相互影响，他人的人格特征也会通过群体活动展现出来。班集体是大学生所面对的首要群体，对学生性格的形成有很大的影响，而且学生在班集体所处的角色也有助于形成不同的性格特征。例如，担任学生干部就要有组织和负责精神，能独立思考，有忍耐和控制情绪的性格特点。

3 社会文化因素

社会因素对大学生健康人格的形成产生影响的首先是文化因素。社会文化对人格的影响力因文化而异，社会对顺应的要求越严格其影响力越大。影响力的强弱也要看行为的社会意义，对于社会意义不大的行为，社会允许较大的变异；而对社会意义十分重要的行为，就不允许有太大的变异。如果一个人极端偏离其社会文化所要求的人格特质，不能融入社会文化环境中，就可能被视为行为偏差或患有心理疾病。

当今社会各种信息与思想相互交融与碰撞，大学生在没有做好思想准备的情况下往往对这些信息与思想缺乏正确的判断。大学生面对既相互交融又相互抵触的中西文化环境时，对如何塑造以及塑造何种人格便产生了迷惘与困惑。正因为如此，大学生中也就出现了各种各样的人格障碍，健全人格得不到很好的发展。随着电脑的普及与信息技术的发展，网络在社会生活中的应用也越来越广泛，尤其对青年一代，网络已经成为一种新型的人际交往和信息流通的工具。网络在给大学生的学习和生活带来方便的同时，也对他们产生了不利的影响，尤其对大学生的人格健康方面。人们难以判断对方言论的真实性和真实程度，现实社会中的诚信机制在网络中也明显的弱化，网上交往为虚假的甚至带有欺骗性质的人际关系的出现和扩展提供了方便。目前，大学生网络成瘾已成为一个不容忽视的问题。长时间沉迷于网络（如玩网络游戏等）会使大学生学习成绩下降、经济负担加重、影响正常人际交往、自身健康状况受到破坏。同时，网络成瘾使大学生人格发展受到影响，甚至出现双重或多重人格，偏执型人格障碍，极不利于大学生健

全人格的培养。

社会经济状况也对大学生健康人格的形成产生一定的影响。一般而言，社会经济地位越低出现心理异常的频率越高。经济地位高的人因为较少碰到诸如生活困难、无力支付某些必要开支等紧张情景，且高收入在一定程度上满足了人的自尊需要，对人格健康发展较为有利；而经济地位低的人往往面临更多的生活紧张状况，使人产生焦虑，缺乏自信，对健全人格的形成不利。当前贫困大学生健全人格的塑造问题已成为全社会广泛关注的热点问题。贫困大学生人格特征可以概括为两个方面——自卑和成就动机强。其中，自卑往往导致个体敢为性低、恃强性低、内向、幻想性低、心理健康水平较低和易于焦虑；成就动机强往往导致自律性较强、新环境中成长力强和易焦虑，即自卑和成就动机强这两个人格特征在贫困大学生的诸种人格特征中占据核心地位，是其主要的人格特征。其中经济压力是贫困大学生出现人格问题的最主要原因。在这种情况下，贫困家庭的孩子不仅要面对生活的困境，还要承受巨大的心理压力。因此，高校贫困生是大学校园里不可忽视的特殊群体，对他们健康人格的塑造与培养应引起全社会的广泛重视。

第五章
总 的 讨 论

1 关于大学生健康人格的现状

本课题通过调查研究发现，上海市高校大学生总体人格健康水平良好，高于全国平均水平。上海市高校大学生不仅自信，而且具有高成就动机。但仍有19.7%的大学生存在一定的心理问题，其中大学生的情绪问题、失眠和精神障碍是最严重的心理问题。因此，高校建立心理咨询中心，完善相应的心理健康服务体系，以帮助大学生解决心理问题，具有必要性和紧迫性。此结果与国内研究结论较为一致。有研究指出，20%的大学生存在不同程度的心理不良反应或心理障碍，还有研究显示，大学生中20.3%的存在心理问题。上海市大学生中有19.7%的人存在一定的心理问题，略低于国内高校大学生的平均水平。从健康人格调查问卷的排序和分类来看，大学生的情绪问题最为严重，需要学校教育工作者及时予以疏导与调节。在关键测量的项目中，经常失眠问题居于首位，开展心理咨询与心理治疗是克服大学生失眠的重要手段。本研究对大学生的神经症、精神分裂症和抑郁症倾向的分类统计结果表明，被调查对象问题最严重的是精神分裂症，心理咨询工作者及教师要对这些学生给予更多关注，发现问题应马上解决，特别是对较为严重的心理疾病一定要及时转介至相应的医疗机构进行治疗。此外，研究还发现上海市高校大学生认为自己身体和心理健康有问题的比例较高，与UPI结果所取得的数据较为一致，说明大学生对自身人格健康状况评价较为客观。上海市高校大学生总体而言成就动机和自信水平较高，与国内其他城市和地区的得分相当，说明上海市高校大学

生自信水平高而且具有强烈的成就动机，但也存在个别差异，这将是下一步研究需要探讨的问题。

2 关于大学生健康人格与其他人格特征的关系

2.1 大学生健康人格与成就动机、自信的相关

通过对大学生健康人格、成就动机及自信之间的关系研究后可以发现，自信与追求成功的动机存在显著正相关。大学生成就动机与人格健康水平之间存在显著相关。大学生自信与人格健康水平之间存在显著负相关。本研究实证资料表明，家庭经济状况与大学生人格健康水平之间存在显著正相关。有既往病史的大学生 UPI 得分显著高于无既往病史的大学生，即有既往病史的大学生出现心理问题的比例较高，值得学校教育工作者及心理咨询人员的关注。相关分析研究发现，大学生自信与成就动机存在显著正相关，个体越自信其成就动机越高，自信低的大学生倾向于避免失败以寻求自我保护。研究还发现，大学生成就动机与人格健康水平之间存在显著相关，大学生追求成功的动机大于避免失败的动机，其 UPI 得分越低，人格健康水平就越高。大学生自信与人格健康水平的相关分析可以看出，大学生自信与 UPI 得分之间存在显著负相关，即自信得分越高，其人格健康水平测量的得分相应就越低，健康水平就越高，也即，一个人越自信、成就动机越高，其人格就会越健康。通过调查研究发现，性别和年级与大学生健全人格存在微弱相关。大学生中录取专业和自己愿望一致，却出现严重心理问题的比例较高，其结果是否具有普遍性以及深层原因值得学者们进一步关注与探讨。

2.2 大学生自信人格的特点

2.2.1 关于测验工具

国外关于自信的研究至今尚未形成专门领域。从 Maslow1943 年在其需要层次理论中论及自信至今半个多世纪以来，一直未见有系统的自信研究。国内这方面的研究也很少。几乎未对自信进行过系统论述，更没有成型的理论及专门的测量工具。虽然也有研究者致力于这

方面的研究，做了一些开创性的工作，如黄希庭对自我价值感及相关变量进行系列研究并编制出青年学生自我价值感量表，王垒对自我效能的结构加以研究和测量；钱铭怡根据 Bandura 的理论观点编制出用以测查自我效能感及自我效能信念的自我判断调查表（SEI），杨心德根据 Gibson（1984）问卷修订了自我有效感问卷，王建对大学生一般自信心和特殊自信心进行了探索性研究并编制出了自我评定调查表，等等，但至今未见研究者对自信进行过系统研究，尚未形成独具中国特色的自信专门测量工具。大学生的年龄阶段属于青年中晚期，其自我意识正处于不断发展、逐步趋于稳定但又尚未完全成熟的重要时期（黄希庭，1988；韩进之、魏华忠、杨丽珠，1990）。此阶段还是大学生即将就业、步入社会的关键阶段与最后储备期，也是其价值观形成、树立自信、培养健康自我与健全人格的重要时期。个体关于自身的认识与看法许多都是在这一阶段形成并定型化的，因此，编制一个中国化的、适合我国文化历史特点的大学生自信问卷很有必要。

本研究在综述国外相关理论研究的基础上，参考国内外相关的一些问卷与量表，采用开放式问卷与个别访谈相结合的方式进行调查，编制出的预试问卷包含了我国大学生自信所考虑的主要方面。通过对有效被试答卷结果的探索性因素分析发现，因素分析结果与理论构想模型之维度基本吻合。研究结果表明大学生自信问卷具有良好的信度和效度，自信量表诸分维度及其具体维度的内部一致性系数多在 0.70 以上，稳定性系数（0.54—0.86 之间）也较高，总量表的信度系数为 0.9280，表明本研究所构建的大学生自信问卷与结构模型是稳定、可靠的。并通过验证性因素分析进一步验证了理论模型的正确性。通过个案研究的深度访谈发现，本研究设计的大学生自信问卷的四个分量表（四个维度）基本能够反映大学生自信的实际情况，因而从实证角度为该研究工具的效度提供了事实依据。理论与事实都说明本研究设想的结构模型是比较合理的，符合大学生实际，可以作为评估大学生自信的工具。

2.2.2 关于发展特点

本研究通过开放式调查与问卷实测在一定程度上了解了大学生自信的一些特点及其差异性。总体而言，当代大学生的自信诸因子在性别、年级、学校类型及其交互作用上存在不同程度的差异。研究发现，

男女大学生在整体自信、学业自信、身体自信及自信总水平上均存在显著性别差异，男生高于女生，但在社交自信上两性差异不显著。采用文献研究法对国内外的相关及类似研究综合分析后发现，此种差异主要是两性间的认知差异与不同认知倾向所致。而男女性在社交方面的共同性更多，表现为与家人老师的交往相对较少、与同学他人的交往相对较多，并体现出相似特点、男女生之间没有太大差别，故而未表现出显著性别差异。

大学生在整体自信及综合确认，学业自信及动手创造，以及身体自信的健康素质与动作身材等维度上存在显著的年级差异，均表现为一年级和四年级较高而三年级最低，这与大学生自身心理发展特点及不同时期的现实任务与不同压力有关。已有研究成果对此可以进行很好的解释。黄希庭(1984)对大学生自我意识的研究表明，大学三年级可能是自我意识发展的"转折期"，三年级学生自我认识与自我控制的发展较低，其自我体验却最为强烈，因此是大学生内心矛盾冲突最尖锐、思想斗争最激烈、回顾与展望得最多的时期，此时随着知识、经验的增加，智力的发展，实践活动与社会地位的变化，尤其是成败感与责任感的积累，使他们进一步意识到客观上时间的流逝，历史的发展、社会的要求与自己的关系。于是再次将心理活动指向自我，力图重新认识自我、并按一定方向控制调节自我。研究还发现，正是现实的压力及心理的成熟使这阶段大学生自信的许多方面处于最低水平，但这只是前进中的低谷，到了四年级大学生自信则又呈上升趋势并逐渐趋于成熟稳定。

大学生在学业自信及其动手创造层面，社交自信的同学他人层面以及身体自信的动作身材和仪表表情等层面存在显著的学校类型差异。具体表现为非重点大学学生在这些方面均显著地高于重点大学学生。这表明重点大学学生的总体均衡发展特别是在动手创造、与同学他人交际以及身体的某些方面，自信水平不如非重点大学学生。这也从另一侧面说明了开展大学素质教育特别是加强重点大学心理素质教育的重要性与紧迫性，是值得心理与教育工作者注意和深思的重要现实问题。

此外，本研究还发现大学生在身体自信及其体育运动与长相身高

层面、在整体自信的总体肯定及否定自我层面、在学业自信的专业与外语层面，以及社交自信的家人老师层面存在年级和学校类型间的显著交互作用；在身体自信的健康素质方面，性别与学校类型的交互作用亦达显著水平。这部分已在前面做了深入细致的讨论与分析。

2.3 大学生自信人格与成就动机、学业成绩、A 型人格特征、内外控倾向的关系

国内外学者对自信与其他人格特征的关系进行过一定研究，并以各自不同的方式证明了自信的增加和改变与其他人格变量的实际变化有关(Erwin & Kelly, 1985; Reddy, 1983; Shneidman etal., 1984; Duran & Zahaki, 1984; Demota, 1986; Sudha & Nirmala, 1984; Kalaian & Freeman, 1990; Swann & Gill, 1997)。本研究发现，总体而言成就动机与自信相关显著。其中，追求成功的动机与自信诸维度之间存在显著正相关，而避免失败的动机与自信诸维度之间均呈显著负相关；这说明个体追求成功的动机愈高，个体愈自信，相反避免失败的动机愈高自信愈低；相应地，个体愈自信其成就动机愈高，愈不自信其成就动机也愈低。且就大学生而言，整体自信与学业自信对其成就动机具有直接、显著影响。对学生成绩、成就动机及自信的进一步相关研究发现，学生成绩与其成就动机水平相关不显著，与其专业自信呈显著正相关，与身体自信及体育运动方面的肯定与确认呈显著负相关。即学业成绩愈好，大学生对自己所学的专业愈自信，而在身体和体育运动方面则更不自信，这与大学生的实际情况相吻合。其中专业和身体自信对学生成绩具有显著预测力，这与当前大学生综合测评中专业和体育成绩占重要比例有关。因此，综合以上结果不难发现，大学生成绩愈好，则对其所学专业愈自信，对专业愈自信则其这方面成就动机也愈高，愈倾向于追求成功，从而形成成绩好——专业自信——学业成就动机高的良性发展链。

对大学生自信与 A、B 型性格特征的关系研究表明，在自信诸因子中只有整体自信与性格特征之间存在显著正相关，即只有整体自信因子对个体的不同性格特征具有直接预测力与影响力。这说明 A 型行为类型者较中间型和 B 型者在整体上更为自信，但这种差异未达统计

学上的显著意义。通过进一步的分析检验发现,大学生对自己的态度——否定自我,可能是不同性格特征的直接动因,而且学业自信也是通过否定自我这一中介变量对性格特征产生间接影响的。此结果与不同人格特质者的实际典型表现相一致。

对大学生自信与控制点的关系研究发现,自信诸维度与内外控倾向存在不同程度的显著负相关。即个体愈自信愈有内控倾向、愈相信自己应对事件结果负责,认为个人行为、个性与能力是事情发展的决定因素。对大学生而言,学业自信、社交自信和整体自信变量对内外控倾向具有明显预测作用,并以学业自信变量的预测力最佳。且控制点不同的大学生,在学业自信、社交自信和身体自信三方面的差异均极其显著。具体表现为在量表上外控性得分愈低即愈内控的学生,在学业、社交和身体等方面愈自信。这是由个体自身控制点的不同特点造成的,即内控者认为自己是外部事件的直接动因与决定者,因此与外控者相比,他们认为自己应对学业、社交、身体等负责,相信自身的能力与努力,故此其表现亦更为自信。

最后,本研究还对大学生自信与成就动机、性格特征及内外控倾向的总体关系进行了综合研究。结果发现,大学生成就动机、性格特征、内外控、自信等四种人格特征之间存在不同程度的相关性,其中大部分达到显著水平。成就动机、A型性格、自信及其诸维度与内外控倾向之间均呈不同程度的显著负相关。进一步的回归分析则表明,不同学生性别、成就动机与内外控等变量对大学生自信具有显著预测作用,并以成就动机的预测力最佳。即大学生的成就动机、控制点与性别可有效预测其自信心。

3 关于影响大学生自信人格的因素

通过对自信的理论研究与文献考察发现,自信是一种相对稳定的人格特征,但其形成又是一个发展变化的动态过程。它是个体过去获得很多成功经验的结晶(黄希庭,1991),与个体成败经验有着密切联系。

本研究采用实验法对影响大学生自信的因素进行探讨,结果发现:

成败经验是影响大学生自信的重要因素，特别是成功经验对个体自信有明显影响，他人成功经验与个体自身成功经验是导致自信水平高低不同的直接原因。

其中，实验一的结果表明，性别对学生自信的估计有显著影响，女生高于男生，从而证实了任务性质对自信的决定作用，也从另一侧面说明了自信除总体层次外还具有任务的具体性与特殊性。实验一还发现，接受他人成功经验反馈的学生的自信明显高于接受他人失败经验反馈及无任何反馈的学生。即他人成功经验对个体自信有显著影响作用，特别是与个体类似的他人的成功经验可显著提高个体的自信水平。

实验二研究发现，三种不同的实验处理对受试者的自信确有显著影响，接受不同实验处理(分别给予个人成功反馈、个人失败反馈、无反馈)的学生，其自信亦存在极显著的差异。通过事后比较得知，个人成功组学生的自信明显高于个人失败组与控制组。而实验一组与控制组之间，即个人失败反馈组与无反馈组学生之间的自信则没有显著差异存在。这充分说明个人成功经验是个体自信形成的原因，个体在某领域的成功经验可显著提高其在该领域的自信心。这为个体增进与提高自信的可能性提供了实证依据。

4 关于大学生自信人格的形成

本研究通过对不同自信水平典型个案的深入访谈发现，不同自信度的个体自信状况存在差异，其自信形成表现出各自不同的特点。学业与社交是当代大学生最关注的自信层面，也是其自信形成的主要源泉。大学生自信的形成主要源于个体自身与外界环境两方面因素：个体在某些领域的成功体验是其自信形成的根本原因；个体的自我认知与评价、分析问题的角度与方法对其自信度产生直接影响，合理恰当的自我认识与评价是形成自信的基础和条件；个体的成就动机、归因风格、人格特质等因素也影响其自信的形成与确定；重要他人(家人、老师)的言传身教、特别是正向的积极反馈与肯定评价是个体自信形成的基础。

个案访谈中还发现，没有完全自信的人，也没有绝对不自信的人。

虽然自信是一种相对稳定的个性特征，但他人认知与个体自己认知的自信之间并不完全一致，存在内隐与外显两个不同层次。此外，自信还具有情境成分，个体在一种情境中自信，在另一种情境中也可能不自信，而在一方面自卑也可能在另一方面能够对自身进行肯定与确认。作为一种人格特征，自信有其情境性与领域特殊性，但亦可由一层面向其他层面泛化、迁移。在时间上，个体可能以前很自信现在不自信，也可能过去不自信现在变得自信起来。因此个体自信的形成是一个发展变化的动态过程，在个体与环境的交互作用中，通过主客观努力是可以实现由不自信——自信的质的转变的。这也为自信的培养训练提供了事实依据。

5 进一步研究的方向

本课题是对大学生健康人格的探索性研究，在很多方面存在诸多问题与不足，还有许多需要改进和深入的地方，这些正是今后进一步努力的方向。概而言之，在以下几方面有待继续研究和注意：

5.1 进一步深化研究、发展相关理论

"科学假设的验证不是一次性的，而是要不断地加以验证；能重复验证的假设才有科学价值，才有可能发展为某种心理学理论"（黄希庭，1987）。本研究只是以大学生自信人格为健康人格研究的切入点和突破口进行了考察，关于健康人格的其他构成要素深入得不够，而且限于人力、物力与财力，只抽取了上海市和重庆市部分高校（包括国家重点综合性大学、教育部直属师范大学、非重点师范院校及非重点一般大学）的大学生作为研究对象。因此样本的代表性有些限制，对研究结果的普遍性有一定影响。今后研究应选取地域分布更广、更具代表性的被试群体，从而发现更有推广价值的结论，并在此基础上构建完整的理论体系、形成独立的自信人格理论，这是一个很有理论意义的值得深入研究的课题。

此外，人格研究关于模型的建构与问卷编制也并非一蹴而就的事，需要不断收集材料加以补充修改与验证。本课题采用开放式调查与自

陈量表所确立的大学生自信人格的研究工具，虽有较好的信度、内容效度及构想效度，但其实证效度仍有待以后研究的不断补充与验证。对已做的这些研究也还应再深入地从多维度多变量角度加以研究，通过更广泛深入的研究，有望建构出日臻完善的自信人格理论模型与系统科学的理论，为健康人格的深入研究提供条件与可能、奠定扎实基础。

5.2 研究方法的拓展、突破与创新

迄今为止，国内外尚未形成健康人格研究的专门领域，其研究方法也没有可遵循的最佳模式，这就为研究方法的选择带来了一定困难。在人格科学这一领域，有三种不同的研究传统，每种都有自己特有的观察途径——临床的、相关的与实验的。这三种传统持续至今，且时有重合，但更多的是在单独进行着自己的探索(Pervin,2001)。它们强调了观察与建立变量间合乎规律的关系的不同途径，且各自都存在其潜在的优点与局限性。因此，很多研究者认为，多种方法相结合的多元化研究才是最佳的选择(Block,1995;黄希庭,1998;杨中芳,1991)。随着人格科学的不断发展与深入，其研究方法也出现了多种取向综合并用的趋势。本研究也受这种趋势影响，在沿用人格研究中以相关测量为主的传统研究模式的基础上，辅之以实验研究与临床研究，特别是对复杂的人格问题尝试采用实验法进行了初步探索。但这只是尝试性研究，实验一仅采用了与被试一样的他人(一般大学生)的成败经验作为反馈对因变量进行测量比较，有理由认为不同他人的成败经验对大学生主体自信的影响会有所不同，故今后还应对不同他人经验(如同是文学知识测验，除可告知一般大学生的成绩外，还可反馈文学专家或中文系专长者、中学生或一般人在该测验上的成绩)对个体自信的影响效应加以考察与控制。同样对个人成败经验、个体自身的情绪唤醒水平以及他人的评价与反馈影响等因素也应再进行综合考察，从而揭示出更深刻的研究结论。

此外，在研究方法上除运用因素分析、相关分析、回归分析与路径分析等手段外，还应有所突破与创新。今后应针对健全人格的特性，对问卷法与实验法加以充实、改进、创新，特别是投射法、模糊评估法等其他研究方法在该领域的应用是值得探索的方向。总之，今后应尝试应

用不同方法进行综合研究,使研究结果具有更高的信效度。

5.3　加强应用研究、到实践中去

自信是个体对自身诸方面的积极肯定与确认,是对自身能力、价值等做出的正向认知与评价。它能体现并反映个人不同的价值观与人生观,并进而影响个体人格的形成与发展。事实证明,增强自信是培养健康自我与健全人格的有效途径,今后研究应加强自信训练方面的应用研究与探索。但作为一种相对稳定的人格特征,自信的树立与改变并非一朝一夕之功,而是一个长期的过程。因此,自信研究可与人格心理学的其他方面研究及价值观研究等结合起来,这在青少年的教育和成长研究及青年行为问题研究等方面都有积极的应用前景与现实意义。此外,将具体自信培养训练与当前大学素质教育、健康人格的养成教育以及大学生心理健康教育、个性化成才教育、创新创业教育等紧密结合起来,也具有重要实践意义与价值。

第六章
结　论

本课题从多种取向和角度对当代大学生健康人格与自信进行了系列研究。根据研究结果与分析，可得出如下结论：

6.1　上海市高校大学生的人格总体健康水平良好，高于全国的平均水平，上海市大学生中有19.7%的人存在一定的心理问题，低于国内高校大学生的平均水平。上海市高校大学生总体而言，不仅自信，而且具有高成就动机。网络成瘾与大学生健康人格存在显著相关。

6.2　大学生成就动机、自信与健康人格的相关研究结果表明，自信与追求成功的动机存在显著正相关，大学生成就动机与人格健康水平之间存在显著相关，大学生自信与人格健康水平之间存在显著负相关，即个体自信得分越高越自信，其成就动机也越高，追求成功的愿望愈强烈，其UPI测量得分相应就越低，人格健康水平也就越高。

6.3　大学生健康人格是一个多维度、多层次的开放系统。自尊、自信、自立、自制和友谊、创新意识是大学生健康人格涉及的主要维度构成。通过大学生健康人格的现状研究和相关研究发现，在所有人格特征因素中自信是大学生健康人格的重要组成部分，可以自信人格为切入点展开更具体的健康人格研究。健康人格与自信应成为大学生创业力心理教育的核心。

6.4　大学生自信人格的发展研究在一定程度上揭示了大学生自信人格的变化特点与发展趋势，或者说从几个主要方面反映了大学生自信人格所具有的特点及个体不同背景资料上的变化与差异性，通过对931名大学生被试的正式测查，揭示了大学生在性别、年级、学校类型等主要变量上的差异性及变化特点。

6.5　采用典型相关、多元回归及路径分析等方法对大学生自信与成就动机、学业成绩之间的关系进行考察，结果发现：大学生成就动机

与自信之间相关显著;其中,追求成功的动机与自信诸维度存在显著正相关,避免失败的动机与自信诸维度之间均呈显著负相关;专业自信与身体自信对学生成绩具有一定预测作用,成就动机以自信为中介影响学生的学业成绩;学业成绩与自信的少数维度有显著相关,学生综合测评成绩与其成就动机相关不显著。

6.6 通过多元化研究手段对A、B型人格特征与个体自信人格的关系加以探讨,结果表明:个体性格特征与整体自信之间存在显著正相关,而与其他三个维度间的相关未达显著水平。不同人格特质(A型性格、B型性格、中间型性格)的个体自信差异不显著,个体性格特征与整体自信间存在显著正相关,整体自信对个体性格特征具有直接影响力和预测力。

6.7 大学生自信与内外控倾向的相关研究揭示出大学生自信与控制点之间的关系:个体外控性得分愈高、愈少内控倾向,其自信度愈低、对自身的正面肯定与积极确认愈少。自信诸维度与内外控倾向存在不同程度的显著负相关,对大学生而言,学业自信、社交自信及整体自信变量对控制点具有明显预测作用,并以学业自信变量的预测力最佳。

6.8 对大学生自信、成就动机、人格特征及内外控倾向的总体关系进行综合考察,得出以下结论:此四种人格特征之间存在不同程度的相关,虽然相关系数差异较大,但其中大部分达到显著水平($p<0.01$或$p<0.001$),说明四种人格特征之间存在一致性,而相关程度的不同则反映了它们之间的差异性,成就动机、控制点与性别可有效预测个体自信心。

6.9 成败经验是影响大学生自信的重要因素,特别是成功经验对个体自信有明显影响,他人成功经验与个体自身成功经验是导致自信水平高低不同的原因。性别对学生自信的估计有显著影响,实验研究证实了任务性质对自信的决定作用;他人特别是与个体类似的他人的成功经验可显著提高个体的自信水平。个人成功经验是个体自信形成的直接原因,个体在某领域的成功经验可显著提高其在该领域的自信心。

6.10 不同自信度的个体自信状况存在差异,其自信形成表现出

各自不同的特点。学业与社交是当代大学生最关注的自信层面，也是其自信形成的主要来源。自信具有情境性与领域特殊性，但亦可由一层面向其他层面泛化、迁移。他人认知与个体自己认知的自信之间并不完全一致，存在内隐和外显两个不同层次。自信的形成是一个发展变化的动态过程，在个体与环境的交互作用中，可以实现由不自信——自信质的转变。

6.11 个体身心发展水平、自我认知与评价、行为方式和性格等方面的主观因素以及家庭氛围、学校教育、社会文化等方面的客观因素是影响大学生健康人格的多种因素。

6.12 将相关的、实验的和访谈的三种传统研究取向整合起来对大学生健康人格与自信加以研究，利于多角度、多侧面地探究与揭示问题的本质。

第七章
大学生健康人格与自信的培养对策研究

第一节　大学生健康人格与自信的教育培养措施

人格指人的整体精神面貌，健全人格即健康完整的人格，指个体人格构成要素的需要、动机、理想、信念、价值观、世界观和气质、性格、能力等各方面平衡发展。拥有健康人格的大学生其所思、所做、所言协调一致，具有积极进取的人生观和世界观，并以此为中心把自己的目标、愿望和行为统一起来，从而无论对待世界、他人和自己都能够保持完整统一、健康的人格品质。大学生健康人格的培养与教育成为当前高等教育中创新创业教育亟须解决的重要问题。

当今教育在不断强调传授科学技术知识的同时，更要注意指导学生做人的道理、注重其人格的发展。美国把健康人格的塑造和培养作为德育目标的重要内容，其教育强调爱国意识、守法精神、健康人格是合格公民的基本素质。日本则强调学校教育从以书为中心转向以人为中心。世界教育的未来必将强化受教育者的人格塑造与培养，发展人、塑造人的健康人格教育将越来越受到重视，成为各国教育的必然趋势。高等教育亦必须顺应这一世界教育的趋势，着眼于新世纪的发展和要求，把促进个体发展与推动社会进步结合起来，努力造就身心和谐、人格健全的未来建设者与合格人才。健康人格教育旨在培养大学生独立、自尊与创新的主体意识，塑造其乐观积极、自信自强的进取精神以及主动建立和拥有和谐人际关系的心理品质等，以形成与国家社会政治制度、文化传统、经济发展状况等相适应的人生观与价值观。培养与

教育大学生健全人格的最终归宿就是塑造出个性完善、人格健康的良好社会公民和有用之才。有针对性地加强大学生健康人格的塑造和培养具有重要社会价值和历史意义。

1 大学生健康人格培养的总体模式

在大力倡导创新创业教育及素质教育的今天，对当代青年大学生健康人格的养成教育已成为高等教育亟待解决的重要现实问题之一。健康人格的培养与家庭、学校及社会均有密切关系，相对而言，青年大学生健康人格的培养与高等教育之间的关系更为密切。但我们研究发现，人格教育在我国现行的高等教育体制中仍然非常薄弱，健康人格的养成教育并未得到应有的重视。传统教育中重视知识传授而忽视或忽略了大学生健康人格的培养，这是我国高等教育普遍存在的问题。因而，高等教育改革的任务远未完成，加强高教研究、加快教改步伐，仍是一项严峻而迫切的任务。

本节从心理学的角度，就学校教育对大学生健康人格的培养及高等学校的教学改革，提供一些建议。我们认为，高等教育对大学生健康人格的培养可采取两种途径：一种即开设专门的人格教育与训练课程，早日把人格教育作为一门课程纳入大学课程教育体系，对大学生讲授系统的健康人格知识，开展相应的培养与训练。与大学其他的必修课程一样，设有专门的课时、教学计划及考核与评定标准；另一种亦可将人格教育融于现有的各科教育当中，结合现有教育、有目的地培养大学生的健康人格。无论是开设专门的课程，还是将人格培养融入现有的各科教育之中，学校教育均可从以下几方面入手来培养和完善大学生的人格。

1.1 实现与高校道德教育的结合

大学生健康人格的培养要与高校思想道德教育相结合，并与道德教育保持一致的方向，这也是中国高校特色人格培养模式的显著特征。应强调教育者在道德教育中的主导作用，突出人格教育活动与道德氛围的道德教育价值，并可通过各科教学进行人格和道德教育。这是由

于人格教育与道德教育一样，都是为培养全面发展的社会主义建设者和接班人这一学校教育的总体目标服务的。在人才培养这一系统工程中，尽管分工不同，健康人格教育着重于增进学生的人格与心理健康，而道德思想教育则着重于增进学生心灵的高尚，二者虽有层次上的高低之分，但却有着更为紧密的关系。只有解决了较低层次的人格障碍和心理负担，促进心理的发展，心灵的高尚才具有了健康的心理基础和保障；而高尚的心灵又对健康完善的人格起着很大的促进作用，而且人格的健康完整与心灵的高尚，都是合格人才所需的不可或缺的组成部分。因此，对大学生的健康人格进行培养，一定要与道德教育相结合，引导学生树立正确、积极的世界观、人生观、价值观和道德观，也就是说，一个真正具有教育意义并对个体成长产生深远影响的健康人格培养模式，应该是具体目标与终极目标的有机结合。

1.2　创建良好的校园文化环境

校园文化与生活环境是大学生人格全面健康发展的重要外部影响因素，校园环境对学生的人格发展与心理健康产生着不同的影响。良好的校园文化环境既包括优美整洁的校园自然环境又包括丰富多彩的校园文化活动，前者为大学生的人格健康提供良好的外部条件，后者则能够为大学生的人格发展营造良好的身心环境和内在氛围。优美的环境、丰富的文化活动能使人心情舒畅、精神振奋，态度积极、生活充实。创建良好的校园文化环境可以为大学生健康人格的养成提供积极的外部条件和土壤。健康、文明、活泼的校园环境是人格全面发展的外部要素，因此校园文化建设一定要围绕有利于促进学生人格的设计来具体展开，高等教育尤其要重视校园文化环境建设，积极开展丰富多彩、健康向上的文化活动以营造良好的身心环境。

校园文化环境可包含不同的层次，集中体现在校风、学风和班风上。一个学校的校风、学风是与该学校的历史、传统及特色分不开的，它是一种无形的力量，对学生的人格健康教育提供了重要的精神环境和心理氛围。而班风相对于校风和学风而言对大学生的人格健康影响更为直接和具体。一般来说，积极向上、团结合作、宽松友好的班风会使人感觉舒畅，从中获得安全感和奋进的力量；反之，则会使人感到孤

独寂寞、紧张压抑，并进而影响到学生的学习和其他活动。因此要为保持和发扬学校的优良学风和传统校风、建立和谐的班风而努力。此外，校园文化活动也可以包括不同的层次，如各种学术活动、文艺活动、体育活动、庆祝活动等等。这些丰富多彩的校园文化活动不仅有利于大学生多种才能的充分发挥、丰富其精神世界，促进身心全面和谐发展，而且能够使大学生活更有乐趣、使多种需要得到满足，心理紧张得到缓解。进而提高大学生的智力和体力活动效率，改善其社会适应能力，促进人格健康与完善。最后，建立良好的校园文化环境还要重视发挥教师的人格示范与榜样作用，提高教师的自身修养及人格魅力，将知识传授与人格熏陶结合起来，通过潜移默化的心灵浸润以达到提高大学生人格水平与境界的目的。

1.3 预防和避免心理变态与人格异常

避免大学生心理变态和人格障碍是对其进行健康人格培养的重要环节，人格异常与心理变态重在预防。高校应重视大学生的健康人格教育，重视建立和发展相应的专业性服务机构，以预防人格障碍、矫治人格偏差。要通过各级各类的健康人格教育帮助大学生及时发现心理问题，并采取相应的干预措施给予校正和治疗，防止心理疾病。同时还要指导学生深化对自己、他人和社会的了解，掌握一些自我调节的具体方法，以提高挫折承受力、增进社会适应，帮助大学生认清自己的潜力，保持良好的心态和健康的生活方式，全面而充分地发展自己、完善人格。

另外，还要增强学生主动、及时寻求心理咨询等专业机构帮助的意识，必要时向专业心理咨询师寻求支持与指导，对于严重的心理疾病还应及时转介至医疗部门进行救治。实践证明，心理咨询可以帮助大学生实现有效的调节，扬长避短、提高心理素质。主动寻求心理咨询师的专业性帮助将有助于大学生的健康成长与人格完善及发展。在预防和避免心理变态和人格异常的教育过程中，心理咨询以解决个别性问题为主，健康人格教育以解决共同性问题为主，两者的有效结合就能形成以点带面，点面兼顾的工作格局，既有“点”的深入，又有“面”的展开，既有障碍性咨询，又有发展型引导，从而使心理教育成为青年学生追求人格健康与完善的重要途径与阶梯。培养人格健全、心理健康的合格人

才本身就是高等教育的重要目标之一，健康人格的养成教育应成为学校工作的重要组成部分，人格异常与心理变态重在预防，其中以预防心理疾病、矫治人格障碍或人格变态为主的心理疾病防治教育必须引起学校的高度重视。

2　大学生健康人格培养的具体内容

2.1　个性品质的塑造与养成

良好的个性品质是人格健康的基础和条件，培养大学生的健康人格首先要注意其个性品质的养成与教育。具体讲就是使大学生能够形成积极的心理品质，了解并掌握一定的心理卫生知识，懂得一些心理保健与情绪调试的具体方法和技术，以维护健康的个性，减少有害的心理和行为。与此同时学校还要重视大学生不良心理与行为的矫治和预防工作，建立健全相应的心理教育及辅导机构，形成智力开发与非智力培养相结合的教育模式，努力为健康人格的教育和发展提供广泛的心理背景及良好的社会氛围和大环境。

每个人都有自己独特的人格特征，它对人的心理健康具有非常明显的影响，是造成心理障碍或精神失常的重要心理因素之一。这是由于人们总是依其人格特征来体验各种致病性因素，并建立对紧张性刺激的反映形式的缘故。因而，特殊的人格特征往往成为导致某种心理障碍或精神疾病的内在因素之一。研究表明，各种精神疾病，特别是神经官能症往往都有相应的人格特征为其发病基础。例如，强迫性神经症，其相应的特殊人格特征被称为强迫性人格，具体表现是谨小慎微、求全求美、自我克制、优柔寡断、墨守成规、拘谨呆板、敏感多疑、心胸狭窄、事事容易后悔、责任心过重和苛求自己。因此，培养健康人格已成为实施心理卫生、预防心理障碍或精神疾病的一项重要任务（高玉祥，1997）。要培养大学生的健康人格，首先就应该立足于塑造和养成其良好的个性品质。为此，教育者应充分了解大学生的个性品质，扬长避短，并有针对性地调节和完善其个性品质中的不良成分，通过具体措施对其不良人格造成的心理障碍或缺陷加以纠正和疏导，以维护和保持其健康的心理状态，对较严重的人格障碍要找专业人士进行咨询和治

疗，做到早预防、早发现、早治疗。大学生的不良个性品质主要包括偏激、自卑、嫉妒、依赖、孤僻等等，这些不良的个性品质不仅会影响一个人的心理健康，严重的还会导致心理障碍或疾病，甚至危害他人和社会，因此教育必须及时加以调适和矫正。

每个人的人格都不是十全十美的，大学生作为趋于成熟的优秀群体，其人格特质也或多或少地存在一些不足和缺陷。我们只有充分地了解其人格特征，了解其人格特性方面存在的问题，才能有针对性地用科学的方法加以改造和完善。下面介绍大学生人格特质中普遍存在的几种不良品质的调控方法。

2.1.1 自卑及其调适

自卑属于个体个性心理特征中性格方面的缺陷，通常是由不恰当的自我评价引起的自我否定、自我怀疑、自我拒绝的心理状态。自卑这种消极的自我评价或自我意识，对心理健康和个性发展危害性很大。自卑的人，往往对自己的能力和价值评价过低，看不到或抹杀自己的长处与优势，时时处处觉得自己低人一等，他们常常悲观失望，总是觉得别人瞧不起自己，对工作和生活丧失信心、处世消极。

在对自卑这种不良个性品质进行调适时，首先应教育自卑者学会利用积极的自我暗示、正确地看待压力和竞争。积极的自我暗示是要鼓励自己、经常暗示自己，不要把目标定得过高过远，要信心十足地去工作，不要期望值太高，更不要有过多的奢望，要一步一个脚印地前进，学会通过不断获得小的成功来增强自信心，克服自卑。如果通过积极的心理暗示能够正确地对待竞争和压力，认识到“胜败乃兵家常事”，就能坚强地克服压力、勇于参加竞争。其次，还应使自卑者学会正确、全面地认识自己，正确地与他人比较。“人无完人”，每个人都有各自的优缺点，一方面不如别人，也许另一方面就强于别人。因此不能笼统地与别人相比，更不能拿自己的短处和别人的长处相比较，而应扬己之长、避己之短。

2.1.2 嫉妒及其调适

嫉妒是一种忧虑、愤怒和怨恨他人优于自己的复合体验。嫉妒者总把他人在才能、地位、境遇或相貌等方面的优越视为对自己的威胁，于是往往采用贬低甚至诽谤他人的手段来维护自己的自尊心和虚荣

心,以求得心理上的安慰与平衡。嫉妒心有严重的危害性,常使嫉妒者终日处在焦灼不安、备受折磨的痛苦之中。被嫉妒心所支配的人,对被嫉妒者的每一次成功,都感到内心不舒服。因此,他们的内心总是处于极度的压抑状态,整天寻找别人的挫折和失败,使自己长时间地处于紧张体验中,无谓地消耗精力,结果积愤成疾,严重损害到身心健康。

个体要摆脱嫉妒心理的困扰,首先就要对自己有恰当的认识和评估。一个人对某人嫉妒时,总是为该人在某些方面的优势所吸引,而自己在这方面恰恰处于劣势。与此同时,他正好忽略了在另一些方面优于对方的事实。为了消除该刺激源,必须认识到,要想事事都超过别人,样样都是胜利者,这是不可能的。为此,对自己一定要有正确的认识和评估,不能总爱把别人放到自己对立的位置上,而应把注意力转向自身的优势和对方的劣势上,在竞争中使心理重新得到平衡。此外,被嫉妒困扰时,还要加强自我调节与自我控制,通过自我疏导,把注意力转移到其他活动上,或使自己投身于充实自身的繁忙学习或工作中,而无暇胡思乱想。用转换途径的方法控制嫉妒,甚至可以利用自我防御机制,把别人的成功归因于后门、运气等外在因素。总之,重要的是把嫉妒化为前进的动力,并通过意志努力、以锲而不舍的精神缩小、赶上甚至超过对方的优势方面。

2.2 自信心的培养与教育

自信是人类心理生活中最基本的内在品质之一,也是个体人格结构中起驱动作用的重要因素,是持续个体一生的无价之宝。现代科学及大量的事实证明:自信是一个人潜能源源不断得以释放的精神源泉,是人们克服困难取得成功的重要保证。在大力倡导素质教育的今天,自信作为学生健康人格的核心内容之一,对当代青年大学生自信人格的培养既成为高等教育亟待解决的重要现实问题。自信的培养与家庭、学校及社会均有密切关系,相对而言,青年大学生自信的培养与高等教育之间的关系更为密切。但我们研究发现,自信教育在我国现行的高等教育体制中仍然非常薄弱,自信教育并未得到应有的重视。传统教育中重视知识传授而忽视或忽略了大学生自信人格的培养,这是我国高等教育普遍存在的问题与弊端。因而,高等教育改革的任务远

远没有完成,加强高教研究、加快教改步伐,乃是严峻而迫切的任务。

自信是个体对自己的积极肯定和确认程度,是对自身能力、价值等做出正向认知与评价的一种相对稳定的人格特征。它是个体自我意识的重要组成部分。自信的人具有积极的自我意识,能够不断进行自我激励、克服消极情绪,保持情绪的相对稳定,获得他人的愉悦与信赖,建立良好的人际关系。也只有自信的人才能充分发挥自身潜力,更有效地学习和工作、战胜挫折,创造成功人生。可以说自信是个体走向成功的基石,亦是成功者必备的重要心理素质,是个体健全人格的核心。成功始于觉醒,任何人只要树立自信意识,相信自己有坚持奋斗、获得成功的能力,具备不断追求成功的信念和勇气,都可以掌握自信这一法宝。因此,学校应着力强化大学生的自信主动意识,帮助他们掌握这一法宝,最终走向成功。自信意识是一个人对自己的能力、价值和缺点的积极的感觉与认识,反映了一个人对追求和表现人格魅力的人生价值的能力判断,是人生最可靠的支点,也是自我价值感的最坚实基础。高度自信的人对生活充满信心和勇气,具有积极适应环境而又追求自我实现的精神动力。提高大学生的自信意识、发展积极的心理态度,关键就是要让自信主动意识占据主导地位,一个人只有具备了自信意识才有可能不断走向成功。

为此,学校应采取有效措施使个体坚信自己有能力、有价值,也有缺点,并坚信自己选择的目标,经过努力奋斗和争取一定能够实现,只有具备了这样的积极心态,才真正具备了自信意识。因此明确坚强的自信意识至关重要,学校教育应帮助大学生树立和提高自信意识,时时处处认识到自信在个体成长与发展中的重要作用,只有帮助大学生首先从思想和意识上认识到自信的价值与重要性,才可能最终使他们从行动和实践上真正自信起来。当前的高等教育应努力培养和提高大学生的自信意识,使他们重视自我,认识到相信自己的重要性,这是指引他们走向成功的关键,要努力使大学生在学习中不断进取,即使在困难、挫折面前也满怀信心。

但大学生自信意识的提高绝非一朝一夕之功,应通过教师和学生的长期合作与共同努力使自信意识逐渐内化,让学生深刻意识到自信心的重要性,做到随时提醒自己要自信起来,凡事都以“我能行”来鼓励

自己，充满自信地去迎接挑战。并使他们从心底坚信：每个人都是独一无二的，世界上没有任何人可以取代他们。在此基础上，学校教育还应使大学生充分认识到树立坚强的自信在未来生活与激烈竞争中的重要性，从而使他们能主动、自觉地寻找和利用各种机会培养与发展自信力，按照社会的要求考虑自己如何有意义地度过一生。

2.3　成就动机的教育及加强

我们关于大学生成就动机与自信的相关研究结果发现：大学生成就动机与自信相关显著。其中，追求成功的动机与自信诸维度显著正相关，而避免失败的动机与自信诸维度显著负相关。进一步的典型相关分析表明：成就动机（追求成功与避免失败）可直接解释大学生整体自信总变异量的 49.9%，学生追求成功的动机愈强烈，对自身的总体肯定和综合确认愈多，并会愈来愈少地否定自我，其整体自信亦愈高。成就动机是一个人追求成就的内在动力，大学生的成就动机主要是指以求得学业成就为目标，即要求获得优秀成绩的欲望。它是一种社会性动机，是在后天社会生活中经过训练而形成的。这为学校教育培养和加强大学生成就动机提供了可能与保证。许多研究表明，成就动机强的人往往会有较高的学业或学术成就。因此，当前高等教育的第一要务就是要帮助学生变被动、无动机的学习为主动、有良好成就动机的学习，以此逐渐增强其自信力，使其人格日趋健康和完善。成就动机强的人，学习动力来源于追求成功，他们对成功感到骄傲，对失败却不那么沮丧。他们的情绪积极健康，敢于大胆追求，对未来成功希望的估计较高，普遍表现为成就意识较强，不甘落后，敢于向困难挑战、向高标准迈进。而成就动机弱的人则相反，他们对成功没有多大追求，却非常害怕失败，思想负担重，焦虑程度高，心情压抑，对未来成功的希望估计偏低。虽然追求成功和避免失败都能促使人去学习，但在心理上的作用却不同。追求成功使人振奋，积极进取、乐学好学，学习效果好；避免失败则使人忧心忡忡，焦虑压抑、消极被动，怕学厌学，学习效果差。因此应教育大学生以学业进步、求知成才为奋斗目标，而不应以考试过关为学习目的，以提高和增强其成就动机。

学校加强大学生的成就动机教育与训练可采取两种方法：一是引

导个体在预先设定的领域中获得高成就。引导过程中，主要培养个体的特定技能与能力；二是帮助个体形成追求成就的倾向与态度，具体行为目标由个体自己确定。Purdie 和 Hattie(1995)采用 Tice 设计的成就动机训练方案(pathways to excellence，简称 PTE)对青少年进行了动机训练，结果发现，训练能够提高学生的深层成就动机水平，且学生成就动机的改变有助于提高其学业成绩，并进而增强其自信心。

此外，我们的研究还发现，与成就动机相伴随、个体对行为结果的不同归因与解释亦影响大学生健康人格的形成与确定。深度访谈中发现，人格健康的大学生有很强的追求成功倾向、成就动机较高，且有将成功归于自身能力与努力而把失败归因于外部或自身一些不稳定、可控因素的倾向，而人格缺陷的个体在这些方面的表现却截然相反，他们将失败归于自身能力等稳定的不可控因素，而将成功归于运气、任务简单等外部因素。这就要求我们在加强大学生成就动机教育的同时，还要对他们进行适当的归因训练，以培养个体对成败进行积极的正确归因，在科学认识成败原因的基础上形成平衡的归因结构及乐观正性的归因风格，以此逐步培育和确立个体的自信心，并进一步塑造和培养其健康人格。而且已有研究(Marie，1988；隋光远，1991；胡胜利，1996)亦表明，积极的再归因训练有助于增强个体的成就动机水平，并可进一步提高学生的学业成绩。

2.4 成功体验的增加与强化

我们采用实验法对影响大学生自信的因素加以探讨后发现：成败经验是影响大学生自信的重要因素，特别是成功经验对个体自信有明显影响，他人成功经验与个体自身成功经验是导致自信水平高低不同的直接原因；其中他人成功经验对个体自信有显著影响，特别是与个体类似的他人的成功经验可显著提高个体的自信水平；实验还进一步说明了个人成功经验是个体自信形成的原因，个体在某领域的成功经验可显著提高其在该领域的自信心。这些结果为增进与提高个体自信的可能性提供了实证依据。此外，通过对不同自信水平的个案深入访谈亦发现，个体在某些领域的成功体验是其自信形成的根本原因。学业落后或不成功、人际交往不良也是导致自卑或自信不足的最主要原因。

实验研究与个案访谈研究的结果为当前培养自信、完善大学生健康人格的高等教育实践提供了明确思路——增加大学生的成功体验。

自信是个体过去获得很多成功经验的结晶（黄希庭，1991），与个体成败经验有着密切联系。因此可以说，成功是个体自信的源泉和基石。从成功中个体可以看到自身的能力"效验"，增加对事物的兴趣及行为动力。成功也是对个体行为结果的正向强化与肯定，即使是小的成功也有助于个体稳定自信的逐步形成。因此在学业、社交、身体及其他层面使大学生体验到成功感是其形成自信的重要途径。我们通过发展研究和对典型个案的深入访谈发现，学业与社交是当代大学生最关注的自信层面，也是其自信形成的主要源泉。因此学校教育可以有重点地加强大学生在学业和社交方面的成功体验、以点带面，最终提高大学生的整体自信，从而培养和塑造其健全人格。为此，学校和教师应创造多方面获得成功的机会与条件，让学生取得成就、避免失败，并通过增加大学生的成功体验提高其学习兴趣，帮助他们形成成功者的自我认识、使成功成为其不断进取的动力之源。从心理发展与认识水平来看，大学生比中学生更好地具备了独立认识世界的能力。因此，大学教师在学生面前不宜表现出一副权威态度，而要较多地以一种友善的指导者与合作伙伴的姿态出现在学生面前，鼓励学生大胆提出各种新异见解和与教师认识有不同之处的观点，鼓励大学生的多元思维与创见、不求唯一答案，只要能自圆其说就予以肯定和鼓励，对缺乏自信的学生更应如此，让他们体验到确认感与成就感，从而不断增强其自信心、完善其人格。特别是在日益开放的信息化时代，大学教师更应注意在教学过程中充分发挥教学民主。此外，为了增加大学生的成功体验，教师还应鼓励大学生的交往行为，改变其交往意愿强但交往行为滞后的状况，多方面、多渠道地为大学生提供机会，满足他们社会交往的需要，促其建立良好的人际关系；同时要努力让大学生懂得健康体魄和良好体态的社会意义，学会感受美、追求美、欣赏美。从而在学业之外的社交、身体等诸方面都令大学生体验到成功和快乐，多层次多角度地培养并增强其人格。

需要指出的是，增加大学生的成功体验不可一概而论，也应遵循因材施教的原则。即要从学生的实际出发，以不同的标准要求学生、正视

学生的个体差异，为优秀大学生创设新起点，使他们不断取得新的成功，并努力为一般大学生创造更多机会和条件发展学生的个人爱好与特长，让他们在与自身过去成绩比较的基础上不断获得成功体验，最终形成成功——自信——健康的良性人格培养循环。

2.5 正向反馈和肯定评价的引导与给予

从个体心理发展阶段来看，大学生正处于迅速走向成熟而又并未完全成熟的过渡期，其心理成分充满着特殊的矛盾现象，显示出明显的积极与消极心理并存及相互制约和转化的状态。其自我意识有新的发展，对自己各方面认识大大提高，主动性增强，从着重认识外部世界转而朝向内部认识自己。与此同时，他们的自我认知与评价又并未完全成熟，处于独立性与依赖性的矛盾之中。这就需要教师加以适时引导，特别是大学低年级学生，更需要教师及时的积极肯定与鼓励来建立和稳固其自信心、完善其健康人格。我们通过对典型个案的深入访谈亦发现：在自我意识的发展过程中，教师（特别是学生的辅导员老师）及时正确的反馈与肯定评价对个体健全人格的形成具有重要作用。因此教师应利用一切可能机会与条件，注意发现个体的长处，客观公正、及时准确地评价个体行为。教师的正向反馈与积极肯定是大学生消除自卑、确立自信、形成健全人格的关键所在。事实证明，如果教师对学生有意识地多做肯定评价与正向反馈，个体就会趋向于肯定自我，形成积极的自我概念，由于教师的信任、理解与肯定，学生也会更加悦纳自己、对自己充满自信，在困难和挫折面前认为“我能行”，即使遭受失败，也能进行客观归因，而不会一味地否定自我。反之，教师的不恰当反馈与否定则很容易造成个体对自身的消极评价。因此，大学教师的评价对个体非常重要，特别是对学生起着决定性影响的教师，对个体自信乃至健全人格的形成有着不可估量的作用。之所以会出现大学生自我评价时仍以教师的评价和反馈为参考甚至主导的现象，是由教师在个体心目中的特殊地位以及大学生自我概念的心理功能决定的。因此，教师应重视培养个体形成积极的自我认知与评价，了解自身反馈方式经过个体自我概念折射后所产生的实际作用与意义，采取有助于个体健康成长、形成个体健全人格的方略，对学生多给予积极肯定的评价与正向

反馈，逐步培养和建立起学生坚强、稳固的自信、早日拥有健康完善的人格。

为此，应加强高校辅导员与任课教师的密切配合，改变以往“各自为政”的状况，确定统一的目标，针对学生不同特点有目的地进行训练和培养，形成健康人格开发的“合力”。有研究表明（Marsh，Richards，Barnes，1986a，1986b），个体顺利参与并完成某一团队任务后，会产生一种愉快的感觉，这有助于提高个体的自我确认感，并进而改变个体的自我概念。因此，可以将以学习科研为主的课堂教学活动与发展爱好特长为主的课外兴趣小组等活动有机结合起来，创造更多给学生提供积极反馈与肯定评价的机会，有效加强多边协作，形成多渠道培养大学生健康人格的合力。

2.6　适度挫折教育的开展与实施

大学生的心理发展正处于迅速走向成熟阶段，他们具有明确的自我观念，观察分析、解决问题的能力有了较高程度的发展；其自我评价趋于成熟，并意识到自己应该承担一定的社会义务与责任、应将所学的知识贡献给社会；于是他们便通过各种手段观察和分析自己，评价自己的才能、品格以及自己在社会中的价值，将评价结果付诸行动，从而产生一种拼搏的力量，这些特点一定程度上反映了大学生的进取心、自信心以及责任感等积极的心理品质。与此同时，大学生的思维方式又往往带有片面性和盲目性。一些人自视甚高、盲目自信，自我评价与他人或社会对自己的评价反差很大，由此产生了个体我与社会我、理想我与现实我之间的矛盾，而这些矛盾一出现，他们就很容易烦恼、沮丧、抑郁，甚至形成扭曲的人格特征或人格障碍。现在的大学生多为独生子女，很少受到挫折和失败，加之考取大学所获得的人生成功，使他们相当自信。但是这种建立在一帆风顺基础上的自信很可能导致狂妄自大、目空一切，使他们难以承受生活的打击。因此，有必要对大学生进行适度的挫折教育。“人生逆境十之八九”，对绝大多数人而言，人生之路决不会一帆风顺，挫折和失败在所难免，甚至相比之下，逆境还可能更多一些。成功固然有助于健康人格的养成与确立，但是培养学生健全人格的目的之一就是为了帮助他们正确地面对挫折与失败，使其在

以后的工作和生活中，不致因为一次乃至数次失败而气馁。在顺境中通过体验成功而培养起来的人格，并不一定能保证其经得起人生的种种考验而成为生活的强者。对于那些只能经历成功而不能承受失败的学生来说，仅靠几次成功建立起来的健康人格，难免不被以后的失败所击垮，持续顽强的人格特质是在挫折和失败中磨炼出来的。因而，要使大学生将来有所建树、有所成就，就不仅要让他们体验成功，更要让他们在学习生活中适度承受挫折，特别是对那些相当自信的学生进行一些挫折教育，利于他们以良好的心理素质应付各种挑战。因此高等教育实践中要创设一定情境，让大学生体味挫折与失败，使他们在不断超越与战胜自我中建立起真正稳固的自信、形成真正健康的人格。

以上几方面的具体教育措施存在密切的内在联系，各种途径是相辅相成的。

此外，我们的研究还发现，当代大学生健康人格存在不同程度的差异性，这就要求学校教育在广泛采取措施培养大学生健康人格的基础上，尚需注意这些差异性，做到既广泛又突出重点、具有针对性。如学校教育应着重培养和增强女大学生的自信心，纠正现行教育中存在的性别偏差和女大学生不良的认知倾向，对症下药；学校教育还应采取措施大力加强大学三年级这一“转折期”的健康人格培养工作，针对此阶段大学生的心理发展特点及现实压力和矛盾，充分发挥辅导员与学生团体的力量，帮助大学生端正认识、树立信心、积极行动，早日步出“低谷”；应着力加强重点高校大学生的自信教育，这也是以培养人格健康、身心全面发展的高级优秀人才为宗旨的大学素质教育亟须解决的重要问题。

第二节　大学生健康人格与自信的自我教育建议

大学阶段是大学生即将就业、步入社会的关键阶段与最后储备期，也是其价值观形成、树立自信、培养健康自我与健全人格的重要时期。

这一时期个体健康人格能否形成、稳固，直接影响到大学生的就业、生活态度乃至今后整个人生。从这个意义上讲，此阶段比任何时期均更为关键和重要。从心理发展来看，青年大学生正处于人生观、价值观的形成至稳固期，也是最为迫切、最为认真地关心人生态度、生活方式、生存价值等一系列问题的时期，其自我同一性逐步确立，能够真正地专心考虑自我、是探索自我和确立自我的重要时期(林崇德，1995)。他们愈来愈多地把自我意识作为认识对象，并愈来愈多地考虑到自身价值。这一时期大学生身体迅速发展、生理日趋成熟，自我意识亦趋于成熟与稳定。自我的明显分化是青年大学生心理发展的重要成果，他们开始注意自己的内部世界，其主体我开始观察、评价、监督与调节自己，并能改造、教育自己。此外，大学生的自我认识也更具主动性与自觉性，并有更高的水平，自我评价亦更符合实际。这一切使青年大学生对自己有了全新的认识、体验与控制，也为其自我教育的开展与实施提供了必要条件和可能。

自我教育的实质是发挥大学生主体能动性、自主性和自为性作用的教育，通过自我观察、自我分析判断、自我调控和自我反省，对周围环境的信息进行合理选择，把外控引向内控，把自己引向自知、自尊、自爱、自强与自我完善，形成主体性人格，从而避免自我同一性分解。因此，行为主义者强调自我管理，人本主义者注重自我探索和自我表露，精神分析学派重视积极的自我心理防御，在一定意义上都把自我教育看成是发展积极的自我观念、完善个人人格的有效途径。总体而言，大学生正处在迅速走向成熟而又并未真正完全成熟的阶段，其心理成分充满着特殊的矛盾现象。这种矛盾现象是其心理发展过程中特定的内部状态，既为进一步发展提供了依据，也显示出明显的积极与消极心理并存，以及相互制约和相互转化的状态(张增杰，1983，1985)。与此同时，他们又处于自我意识发展的新阶段，对自己各方面的认识大大提高、主动性增强，从着重认识外部世界转而朝向内部认识自己。具体表现为他们一方面自信、张扬，“看得起自己”，“相信天生我才必有用”，另一方面遇到挫折又有不少人“觉得自己在众人面前抬不起头来”；一方面感到自己的长处没有充分发挥，另一方面又觉得自己的才能不如别人而自惭形秽；一方面想“主动与他人交往”，另一方面却又“愿意独处，

喜欢自由”，如此等等。因而需要家庭、学校和社会予以及时引导与教育，但是外因通过内因而起作用，为了在不断变化的个人需要与不断发展的社会需求之间取得平衡，个体就必须培养并建立起一种和谐而健康的人格。当代大学生要培养健康人格，提高内在素质、加强自身修养与自我教育至关重要，这也是其他任何外力所无法替代的。为此，本节就大学生健康人格的自我教育提供以下建议。

1 形成恰当的自我认知与评价

正确认识自己、对自身做出恰当评价属于个体的内部调控，体现为个体能够全面辩证地看待自己，有正确的自我认识，既了解自身的优势与长处又能对自己的缺憾与弱势采取理智态度、以积极方式应对现实。健全人格建立在充分估价自己的基础之上，认识不到自身的潜力、低估自己或过高估价自己均不利于健全人格的形成与确立。我们的自信人格发展研究和访谈研究均表明：合理恰当的自我认识与评价是形成自信的基础与条件。自信的人首先能够正确地认识和评价自己，熟知自身的优势与劣势，能够正视自己的缺点与不足，并提出相应的改进措施，不怨天尤人、听之任之。而自卑的产生往往也正是个体不恰当自我评价与认知的结果。

个体对自身的看法不但直接影响其行为，而且由于这种看法与其人格特质及心理健康等因素密切相关，因而会对其行为产生广泛的间接影响。能否正确认识自己、恰当地评价自己是个体形成健全人格的关键，其中的最大障碍还在个体自身。作为当代大学生，我们首先要学会全面认识自己、正确客观地评价自己，因为健康的人格是以真正的自我认识为前提的。一个人只有对自己的能力素质、价值及潜力予以充分认识和挖掘，进行正确估计与评价，才能有进一步发展的机会和可能，才能最终拥有健全的人格和健康的心理生活，最终走上成功之路。

恰当的自我认知与评价还是大学生心理健康的重要条件。大学生是在与现实环境、与他人的相互关系中，在自身的实践活动中，认识自己的。一个心理健康的大学生对自己的认识，应比较接近现实、有“自知之明”，对自己的优点感到欣慰，但又不狂妄自大；对自己的弱点既不

回避，也不自暴自弃，而是善于正确地"自我接纳"。客观看待自身的不足，无条件地接受自己、悦纳自己是大学生自我健康发展的必然前提。每个人都是一个独立而特殊的存在，天底下没有两片相同的树叶，更没有两个完全相同的人。你就是你，你永远是独一无二的，没有人可以取代你。作为有知识有能力的大学生更应充分发挥自身的潜能，不断增强信心，充满自信地去迎接挑战。自信心差的人，一般总是抱怨自己的愚蠢、无知与懦弱，总想着自身的缺点而对自己成功的力量和个性中好的品质视而不见。事实上每个人都有缺点和不足，也都有自己的优点与长处。为了培养自信，我们应尽力去改变自身的缺点，同时也要接受那些我们无力改变的不足之处。这是一种基本的自我接受态度，"金无足赤，人无完人"，如果某些缺点是我们无力改变的，如自己的长相，那么为什么不安然地接受呢？同时应学会尽量欣赏自己的长处和自身的良好品质，用赞美和欣赏来增加积极的自我意识、自我接纳程度及自我价值感，这样才会保持和增强自信。因而，重新认识自己，正确地认识自己的身心状态、知识水平、个性特点等等非常重要。当代大学生也只有了解自己的能力、熟知自己的个性特征，恰当评价自己的学业水平和潜力，将学习和生活目标置于自己力所能及的范围之内，适当降低对自我的要求，允许并接受自我存在的局限、勇于接受那些不可避免甚至令人不快的现实，才能真正悦纳自己、充分认识到自身的价值与潜能。

此外，人的价值主要体现在通过自身努力达到可能的最大限度，而不是追求完美无缺。因此要善于运用社会比较（social comparison）策略、实事求是地分析和评价自己的长处与短处，而不是简单地以自己的弱项比别人的强项，从而减少产生自卑的诱因。作为当代大学生，在衡量和评价自己时，应注意不仅同与自己表现差不多的同学相比，也要与表现强于自己或不如自己的同学相比；既与同年级同学相比，也与不同年级的同学相比；既与大学生相比，也与一般青年相比；既与同龄人相比，也与不同龄的人相比　只有这样，才能比较客观、全面地认识自我。另外，要正确认识自我，大学生还应根据自身的实际情况来确定具体可行的奋斗目标，由近及远、逐步实现，并注意保持适中的自我期望水平。只有从自我实际出发、确定恰当的期望值，才能从根本上促进健康人格的发展。

2 通过积极的心理暗示重塑自我概念

自我概念属于自我意识的认知形式，是在自我意识基础上形成的对个体自身的认识、看法和观念。它是“个体对自我的知觉”(Shavelson, Bolus, 1982)，是主体我意识到的理想或现实的客体我的内容，是个人对自己多方面觉知的总和，包括个人对自己性格、能力、意趣的了解，个人与他人及环境的关系，以及对个人现实生活的评价等等(黄希庭，1999)。自我概念不仅影响到个体现实的行为方式和个体对过去经验的解释，而且还影响到个体对未来事情发生的期待。它是一个能动过程，可以通过个体努力予以调整和改变。事实证明，当个体的既有自我概念消极时，每一种经验都会被与消极的自我评定联系在一起；而如果自我概念是积极的，则每一种经验都更可能被赋予积极的含义。因此，建立自信必须修正和调整个体已有的消极自我概念，重塑积极正向的自我概念。为此，可以利用积极的心理暗示、通过强化潜意识来形成个体积极的自我概念、培养健康人格。

自我暗示是一个人用语言或其他方式对自己的知觉、思维、想象、情感、意志等方面的心理状态产生某种刺激影响的过程，是人的心理活动中的“意识”思想的发生部分与“潜意识”的行动部分之间的沟通媒介。它是一种启示、提醒和指令，是每个人都拥有的一个看不见的法宝。积极的心理暗示，即将积极的意念渗入自己的潜意识，从而产生心理定势，引导潜在动机、促使自己产生行动，使个体在自发状态中实现目标。利用积极的心理暗示，采用简洁有力、积极向上的心理语言，可以控制个体的活力水平、健康、周围的环境甚至你想做的一切。通过改变旧的思想模式、把思想集中在成功之上，便可培植出叩开成功之门的坚强自信、树立起牢固的健康人格。

3 培养积极心态整合优化人格

人生成败关键在于心态，积极的心理态度有助于增强个体的自信、形成健康人格。只要具备以自信主动意识为根本特征的积极心态，人

人都能充分发挥潜能、走向成功。成功者并非不失败，而是不怕失败，当他们遇到失败与磨难时选择了积极心态，始终用乐观的精神、积极的思考来支配和控制自己的人生，正确处理自己遇到的各种困难、矛盾和问题；而失败者却往往采取悲观、消极、颓废的心态，不敢面对矛盾和挫折，也正是害怕失败的消极心态使他们注定失败。因而积极进取的心态是我们成功的指南针，成功源于积极，积极之心招致健康、快乐与成功。只要我们以乐观积极的心态面对人生，愉快地接受挑战和应付所有的困境，我们就已成功了一半。思维方式与思想模式的改变将导致我们心态的改变，心态的改变决定行动的改变，而积极的行动又反过来培养积极的心态。人生的成功与失败不是命运决定的，而是由心态决定的。每个人潜能发挥的成功与否，关键在于心态，心态积极，就能焕发活力、乐观进取，从而使我们心想事成。

人人都能培养积极的心态。只要我们充分认识消极心态的负面影响与危害，有意识地改变旧的思维方式与思想模式，寻找最佳的新观念，就能发掘出不竭的成功动力，形成积极心态。生活不可能永远“阳光明媚”，难免会有“不测风云”，面对突如其来的打击和意外事故，必然导致情绪波动。我们应调整自己的情绪、走出困境，安排好学习与生活，避免异常的兴奋和冷漠。做到得意时不趾高气扬、忘乎所以，保持头脑冷静；失意时也不垂头丧气、丧失斗志，表现出能屈能伸的乐观精神。当你被消极悲观的心态笼罩时，不妨找出恐惧、焦虑的症结与根源，试着换个角度想问题，便会有柳暗花明的感觉。为了征服忧虑，想想可能发生的最坏情况，如果必须接受，那就接受它，然后想办法改善最坏的情况。这样就可以使你免受消极心态的折磨，慢慢改变自己的心态。此外，想象是意识的加工厂，它可以把你的意识能量转变为成就。因此我们要把自己视为成功者，以成功者的姿态应付学习和生活，并利用想象的力量来强化自己的优点、减弱缺点，以此培养积极的心态和健康的情绪。

培养并形成积极心态的一个有效途径就是——养成快乐的习惯。一般来说，自信的人总是乐观主义者。他们在生活、学习与工作中，无论艰难困苦，都会体验到无比的快乐、看到光明的前途。正是这种乐观情绪，使他们的自信逐步发展并日益巩固。经常有意识地想一些令人

愉快和积极向上的事情是养成快乐习惯的秘诀。一个人的认识可以控制其情绪,只要学会选择快乐、自信,抛弃烦恼、自卑,只要愿意选择快乐,就终会快乐。快乐在于一种内心状态,即是要善待自己的心灵,正确积极地思考。一个积极思考者常会让自己保持心情愉悦。因此,如果你不快乐,就必须对自己的思想进行彻底改造。你需要改变的是精神生活,采用一种积极向上的态度,然后你才能真正获得人生乐趣。试着用一种快乐的眼光来看待你的学习和生活,以一种轻松快乐的态度来完成你的任务和工作。试着把注意力转移到愉快的事情上去,试着减弱和分散你的烦恼,不再因别人的过错而惩罚自己,学会设身处地地为他人着想,学会变换角度,从更长远的角度来看问题,注意到自己有利的方面,等等,都是培养积极心态、养成快乐习惯的重要途径。

人格塑造也就是为了实现优化人格整合,以达到人格的健全。人格整合即是随着个体心理的成熟,人格的各方面逐渐由互不相关发展到和谐一致状态的过程。优化人格整合,要择优汰劣。择优即选择某些优良的人格特征作为自己努力的目标,如自信、勇敢、勤奋、坚毅、善良、正直等可作为人格塑造的依据。汰劣即针对自己人格上的缺点、弱点予以纠正,比如自卑、胆怯、抑郁、冷漠、懒惰、任性、自我中心等。当然择优与汰劣往往是同步进行的。

4 运筹时间善于管理时间

进入大学后,有了更多可以自由支配的时间。面对这种变化,许多人不适应、感到无所适从;还有一些人则忙得不可开交,总感觉时间不够用、无法做完自己想做的事情。实际上,他们对如何管理时间都没有清晰的认识。试想,处于这种状况下的个体怎么能自信、怎么能拥有健全的人格呢?时间是一种宝贵的资源,每个人都需要学会合理地安排时间、掌握时间,管理时间。

成功者之所以成功即在于他们善于进行时间管理。一天24小时,对每个人都一样公平,但会运筹时间的人,在同等时间内却能取得更多成绩。两人之间的差别不在于他们拥有多少时间而在于他们是如何利用时间的。个体愈能有效地管理时间,对自己就愈有自信、其人格发展

就愈健康。时间是工具，从现在就开始制订计划、学习运筹时间吧。在制订计划前确立合理正确的态度，分别制定出长期（大学四年、未来十年乃至一生）、中期（一学年或两学年）与短期（一个月、一周、一天）目标，是时间管理的必要步骤。为了培养自信心，我们这里强调的是每一天的具体计划。最简单易行的办法就是每天晚上睡觉前写下第二天要做的最主要的事情，写完之后，将它们按主次、分轻重缓急排列好，把最重要的事情放在第一项。第二天便依这张表行事，先开始做第一件事，直至完成为止。然后是第二项、第三项……从最重要的干到次重要的，依此类推，直到一天结束为止。即使只做完第一件事，也不要紧，因为你总是在做最重要的事情。这样做之后，你将会有很大的成就感。每天开始都有一张优先表，而完成一项任务就会使下一项任务显得更容易，成功也会接踵而至。由此你可以将一天、一周、一个月、一年甚至更长时间有效地利用和分配好，并不断体验到事半功倍的效果。就是这一天的计划时间表将帮助你成为时间的主人、建立起更坚强的自信，并最终形成健康人格、使我们愉快地度过一生的时间。

5　建立并保持和谐的人际关系

人际关系状况最能体现和反映一个人的人格健康状况，人格健康的学生乐于与他人交往，能够以尊重、宽容、信任、友爱、理解的态度与人相处，能够分享、接受和给予爱和友谊，与集体保持协调的关系，并能与他人有效合作、乐于共事、同心协力完成任务。大学生的人际关系由过去只注重适应已有人情状况转向建立适宜和谐人际关系的努力，重视师生关系、上下级关系的程度减弱；强调平等、注重个性的观念增强。在人际交往和人与人的关系上功利化、表面化趋势上升，逐渐趋向“利益共同体”；片面强调和理解竞争，团结协作意识淡化；个别大学生甚至把人与人的关系简单地归结为利益争斗或相互利用的关系，缺乏真诚互助的积极心态和具体行动。友谊和人际关系成为大学生健康人格的重要组成部分。因此，高等教育在培养大学生的健康人格时必须有针对性地开展人际关系训练，帮助大学生建立并保持和谐的人际关系。

我们通过对大学生自信特点的研究发现，社交是当代大学生最关

注的自信层面之一，也是其自信形成的主要源泉，并深刻影响到大学生的学业、身体等许多其他层面。良好的人际关系是每个人都向往的，但并非人人都能如愿。这其中有交际客体的原因，但大部分责任可能还在交际主体身上。我们通过开放式问卷和个案访谈发现，自信差的大学生往往看不起自己、过低地评价自己，认为自己处处不如别人，具有强烈的自卑感，在社交上表现为自我封闭、内向，不愿意跟别人来往。同时他们还往往看不起别人，不承认甚至贬低别人的才干、成绩与进步，因而不能乐观积极地与他人相处。由于每个人都难免以自己的主观标准来评价事物，而自信差的人对自己又过分苛刻、总是在自己身上寻找缺点和不足，因而他们也很可能以同样苛刻的态度与方式来对待别人。显然，以这样的态度与人交往或相处是很不利的。它会产生人际交往中的紧张关系，也容易被他人拒绝。这种人际交往中的挫折或失败，又会反过来进一步打击和影响个体的自信度。因而，作为对自信心的培养，我们首先要改变这种对自身不利的社会交往倾向和态度，注意建立与维系和谐的人际关系。为此，我们应在交往中给自己正确定位、正确认识自己，既要知晓自己的短处和缺点，又要找出自己的优点与长处，做到既接受自己又悦纳他人。以一种积极乐观、欣赏和赞美他人的态度来与人相处，充分肯定他人的才干与长处，尊重他人的人格、兴趣和爱好，做到虚怀若谷，有包容心。如此方有助于形成良性互动的人际关系。在与他人和谐相处的情境、氛围和过程中，你也会得到一种自我肯定，并获得他人的接受与认同，从而切实提高与增强自信心。

就大学生而言，和谐的人际关系既是心理健康不可缺少的条件，也是大学生获得心理健康的重要途径。其实建立、维持和发展良好的人际关系并不神秘，善与别人打交道也并非局限于那些天生就有某种魅力的人，虽然有些人的确天生就有这方面的本领，但对大多数人来说，保持良好的人际关系可以后天学习。以下几点建议也许会对你有所启发和帮助：

（1）积极播种，主动出击

人际关系是通过社会交往建立起来的，加强交往有助于加深相互了解、不断提高人际关系水平。即使两个人的关系比较紧张，通过交往也有可能逐步消除猜疑和误会。学会主动参与交往，是提高人际关系

水平的重要手段。人基本上都是"自我"中心的，凡事都容易先想到自己，因此有时便会想：某人为什么不先对我打招呼？某人为什么请别人吃饭而不请我？某人为什么不寄贺卡给我？等等。殊不知，你这样想，别人也这样想，既然如此，你为何不主动出击，先去满足对方的"自我"，为双方关系的建立与发展踏出第一步呢？要建立自己的人际关系，不能坐等他人"送上门来"，而应主动出击，不要等别人来对你表示友好，你应该首先善意待人。你的用心是人际关系的必要条件，希望别人怎样待你，你就先那样去待别人，虽然不一定会有好的回应，但没有用心，就不能建立人际关系。个体的社会交往也要讲究一定的战术，有些时候需要主动出击，不要等候别人上门。现在就开始去积极播种、主动与他人建立关系吧，播的种子越多，发的芽也越多，纵然有一些不发芽的，但长时间累积下来，你的朋友还是很多，那时这种人际关系就成为你的果树林，而你也必然能享受到甜美的果实！

（2）讲究倾听的艺术，做个好听众

我们在访谈中发现，不少大学生人际关系不佳的主要原因是他们对与他人交往有一种莫名的恐惧，他们害怕与人聚会、害怕与人交谈，怕自己的观点幼稚可笑、别人不赞同，其实这种担心完全是多余的，成功交谈的秘诀就是——专心致志地听别人讲话。善于建立良好人际关系的人都有一个共同特点，就是他们能认真听别人谈话。你听说过有人不喜欢和善于倾听的人在一起吗？人际交往中没有比倾听更重要的了，倾听是成功交流中最重要的特点，也是最容易被忽视的。无论你是否相信，你听别人讲话的方式永远比你自己讲话的方式给别人的印象更深。因为倾听让你所接触的每个人都感到自己很重要，这使他们明白你把注意力集中到他们而不是你自己身上，从而使你建立良好人际关系的可能性大大增加。因为总把注意力集中在自己身上的人与别人交往时很少能建立良好而持久的人际关系。想成为受欢迎和别人喜欢的人吗？做个善于倾听别人讲话的好听众吧。

（3）真诚地关心、赞扬和欣赏他人

虽然对自己比对别人更感兴趣是人之本性和简单的事实，但是我们有感觉、情绪、自尊和忧愁，其他人也有。为了进行积极的交流，我们必须要对别人感兴趣。从与他人建立良好的人际关系来说，大学生要

努力奉行利他奉献的人生哲学，克服自私，学会真诚地关心他人、赞扬与欣赏他人。在人际交往中，无论你有什么本领、特长、受多高程度的教育，都不如真心实意的关怀给人的印象更为深刻。如果你想建立良好的人际关系，首先要学会真诚地关心与你结交的每个人，没有比真诚的关心更能打动人心的了。在此基础上，真诚有效的赞扬与欣赏则会帮助你建立更好的人际关系。因为人人都有被他人认可和赏识的需要，人人都需要被他人称赞和认同而形成的安全感。“尺有所短，寸有所长”，再平常的人也会有值得赞美的优点，只要你有心，每次见面都能找到别人的优点。如果我们每次见面都被人夸赞，自然而然会想再见到这位赞美我们的人，这是任何人都有的心理。当然对他人的赞扬和欣赏要真诚，而且要切合实际、个性化，注意赞美对方较不易为人所知的优点，方能达到增进人际关系的目的。

（4）多多微笑

在人际交往中第一印象对后继信息的理解与组织具有强烈的定向作用。建立良好的第一印象是大学生建立和谐人际关系最为有效和最主要的方法之一。社会交往中给人留下美好印象的简便方法就是——多多微笑。行动永远比语言更富表现力，微笑是交际的重要手段，它向对方传达了一种信息：“我喜欢你，我高兴见到你。”并会因此对双方产生积极影响，可有效增加别人对我们的好感，增加他人对我们的接纳，给人以良好印象。人不由自主会对微笑者感到亲切。实际上它还使你自己感觉良好。现在就试试看！如果你缺乏自信或被不幸和疑虑所困扰，试着在镜子面前练习微笑吧，改变消极的自我形象，请从微笑开始。只要微笑、微笑、再微笑，你会发现自己信心和态度的转变，也会发现自己身边的朋友越来越多，因为态度具有感染力，每个人都愿意与乐观积极的人交往。

（5）言而有信，准时赴约

可靠是发展人际关系的一个重要方面，没有什么比失信对友谊的破坏更迅速、更严重的了。一个人说话前后不一、言行不一，就会失信于人，有意或无意不履行自己的责任，也会使自己失信。当别人觉得你不可靠时，你的人缘和机会就会消失殆尽。准时赴约是可靠的一种表现，姗姗来迟不仅意味着你缺乏责任心、只按自己的利益行事，而且还

说明你对要见的人根本不放在眼里，并因此侵犯了别人的权利。其实，如果我们想准时，我们就能准时。在一切人际关系中都要养成这个习惯——准时赴约！要得到总是第一个到场的美名。没有比等待不准时到达的人更令人焦虑和恼火的了。

（6）记住别人的名字

每个人都对自己的名字感兴趣，其感兴趣程度甚至超过世上所有人名字的总和。大多数人也都会承认，最悦耳的声音就是呼唤自己的名字。姓名是一个独立人格的标志，如果记住它并在以后再见面时不费劲地叫出，将帮助你建立起与这个人的良好关系、赢得友谊。但是，如果你忘了或记不准了，你将落入尴尬的境地。因此，记住别人的名字，应成为自我发展的主要内容之一，这不仅能使别人觉得自己重要、与众不同，也可以使你自己更稳健、更自信。

人格健康的过程就是心理健康和心理成熟的过程。塑造健康人格，是一项系统的自我改造、自我实现的工程，要从小事做起，贵在坚持。当代大学生的自我教育应从塑造健康人格做起，努力使自己发展成为符合时代要求的具有良好综合素质的现代型健全人才。

主要参考文献[①]

阿德勒著，黄光国译：《自卑与超越》，作家出版社，1986 年。
班杜拉著，陈欣银等译：《社会学习论》，辽宁人民出版社，1989 年。
陈仲庚：《艾森克人格问卷的项目分析》，载《心理学报》第 15 卷，1983 年第 2 期。
陈仲庚：《实验临床心理学》，北京大学出版社，1992 年。
陈仲庚、张雨新编著：《人格心理学》，辽宁人民出版社，1986 年。
陈高山：《当代中国大学生自我价值感系统研究》，西南师范大学基础心理学专业 1999 年博士论文。
戴海崎、张锋、陈雪枫：《心理教育测量》，暨南大学出版社，1999 年。
董　奇：《心理与教育研究方法》，广东教育出版社，1992 年。
弗洛伊德著，高觉敷译：《精神分析引论》，商务印书馆，1986 年。
高觉敷主编：《西方心理学的新发展》，人民教育出版社，1987 年。
高玉祥：《个性心理学》，北京师范大学出版社，1989 年。
赫根汉著，何瑾、冯增俊译：《人格心理学导论》，海南人民出版社，1986 年。
侯杰泰：《如何在归因研究中量变成功及失败的原因》，载《香港中文大学学报》第 17 卷，1989 年第 1 期。
黄希庭：《大学班集体人际关系的心理学研究》，载《心理学报》第 16 卷，1984 年第 4 期。
黄希庭主编：《心理学实验指导》，人民教育出版社，1987 年。
黄希庭：《心理学导论》，人民教育出版社，1991 年。
黄希庭主编：《家庭教育艺术》，科学技术文献出版社，1992 年。
黄希庭主编：《心理学》，上海教育出版社，1997 年。

① 中文文献以姓名拼音字母为序。

黄希庭:《人格心理学》,台北东华书局,1998 年。
黄希庭、范蔚:《人格研究中国化之思考》,载《西南师范大学学报(人文社科版)》第 27 卷,2001 年第 6 期。
黄希庭、徐凤姝主编:《大学生心理学》,上海人民出版社,1988 年。
黄希庭、杨雄:《青年学生自我价值感量表的编制》,载《心理科学》第 21 卷,1998 年第 4 期。
黄希庭、张进辅、李红等:《当代中国青年价值观与教育》,四川教育出版社,1994 年。
黄希庭、张进辅、张蜀林:《我国大学生需要结构的调查》,载《心理科学通讯》1988 年第 2 期。
黄希庭、张庆林:《个性的系统分析》,载《西南师范大学学报》1989 年第 1 期。
黄希庭、张蜀林:《562 个人格特质形容词的好恶度、意义度和熟悉度的测定》,载《心理科学》第 15 卷,1992 年第 5 期。
黄希庭、郑涌等:《当代中国大学生心理特点与教育》,上海教育出版社,1999 年。
怀特利著,朱深潮等编译:《大学生人格发展》,浙江大学出版社,1993 年。
季达林、徐俊冕:《A 型行为与敌对性的相关性研究》,载《中国临床心理学杂志》第 1 卷,1993 年第 2 期。
吉尔伯特著,宫宇轩等译:《走出抑郁》,中国轻工业出版社,2000 年。
加涅著,皮连生等译:《学习的条件和教学论》,华东师范大学出版社,1999 年。
荆其诚:《现代心理学发展趋势》,人民出版社,1990 年。
科恩著,佟景韩等译:《自我论》,三联书店,1987 年。
刘电芝主编:《教育与心理研究方法》,西南师范大学出版社,1997 年。
林邦杰:《田纳西自我观念量表之修订》,载《中国测验年刊》1980 年第 27 期。
林崇德:《发展心理学》,人民教育出版社,1995 年。
林崇德等:《心理学研究的中国化:过程和道路》,载《心理科学》第 19 卷,1996 年第 4 期。

林崇德：《学习与发展》，北京师范大学出版社，1999 年。
凌文辁、滨治世编著：《心理测验法》，科学出版社，1988 年。
卢文格著，韦子木译：《自我的发展》，浙江教育出版社，1998 年。
罗宾森、沙文等著，杨宜音等译：《性格与社会测量总览》上下，台北远流出版公司，1997 年。
马斯洛著，许金声译：《动机与人格》，华夏出版社，1987 年。
《潘菽心理学文选》，江苏教育出版社，1987 年。
潘菽、荆其诚：《中国大百科全书》，中国大百科全书出版社，1991 年。
邵　郊：《生理心理学》，人民教育出版社，1987 年。
时蓉华：《社会心理学》，浙江教育出版社，1998 年。
舒　华：《心理与教育研究中的多因素实验设计》，北京师范大学出版社，1994 年。
水井正明著，詹央如译：《自信心》，台北尖端出版有限公司，1989 年。
心理学百科全书委员会编：《心理学百科全书》上中下，浙江教育出版社，1995 年。
尤德、普罗克特著，于海梅等译：《送给孩子什么——自信心》，北京航空航天大学出版社，1990 年。
王　建：《大学生一般自信心和特殊自信心的探索性研究》，西南师范大学基础心理学专业 1994 年硕士论文。
汪向东主编：《心理卫生评定量表手册》，中国心理卫生杂志增刊，1993 年。
谢小庆：《因素分析》，科技文献出版社，1984 年。
杨　波：《中国人人格结构的理论和实证研究》，西南师范大学基础心理学专业 1999 年博士论文。
杨国枢、文崇一等：《社会及行为科学研究法》上下，台北东华书局，1988 年。
杨国枢主编：《组织文化与工作价值》，台北桂冠图书股份有限公司，2000 年。
杨治良：《基础实验心理学》，甘肃人民出版社，1988 年。
杨中芳：《试论中国人的"自己"：理论与研究方向》，见《中国人·中国心——人格与社会篇》，台北远流出版公司，1991 年。

杨中芳：《我的自我探索》，载《本土心理学研究》2000 年第 11 期。
余　昭：《人格心理学》，台北三民书局，1981 年。
查普林、克拉威克著，林方译：《心理学的体系和理论》，商务印书馆，1984 年。
张伯源：《心血管病人的心身反应特点的研究（Ⅱ）：对冠心病病人的行为类型特征的探讨》，载《心理学报》第 17 卷，1985 年第 3 期。
张春兴：《张氏心理学词典》（简体字版），上海辞书出版社，1992 年。
张春兴：《现代心理学》，上海人民出版社，1994 年。
张春兴、简茂发：《自我能力与性格的了解对大学生成绩的影响》，载《台湾师大心理与教育》，1969 年第 3 期。
张大均主编：《教育心理学》，人民教育出版社，1999 年。
张厚粲主编：《心理与教育统计学》，北京师范大学出版社，1993 年。
张庆林：《元认知的发展与主体教育》，西南师范大学出版社，1997 年。
郑　涌：《时间透视的自我整合：理论与实证》，西南师范大学基础心理学专业 1997 年博士论文。
朱滢主编：《实验心理学》，北京大学出版社，1993 年。
朱智贤主编：《心理学大词典》，北京师范大学出版社，1991 年。
Alex, C. , Steven, B. R. & Langley. R. (2005). Motivational and skills, social, and self-management predictors of college outcomes: constructing the student readiness inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 482.
Alper, J. (1993). The pipeline is leaking women all the way along. Science, 260, 409 - 411.
Alpert, M. , & Raiffa. H. (1982). *A progress reports on the training of probability assessors*. England: Cambridge University Press.
Altmaier, E. M. , Leary. M. R. , Halpern, S. , and Sellers, J. E. (1985). Effects of stress inoculation and participant modeling on confidence and anxiety: Testing predictions of self-efficacy theory. *Journal of Social Clinical Psychology*, 3, 500 - 505.
Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions

under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478 - 487.

Ames, C. (1992). Classrooms: goals structures and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84, 261 - 271.

Andrews, P. H. (1987). Gender differences in persuasive communication and attribution of success and failure. *Human Communication Research*, 13, 372 - 385.

Ariely, D., Zauberman, G., & Wallsten, T. (1995). Statistical and psychological consideration research: Over-confidence, the hard-easy effect, and the influence of response scale on judgment. *Paper Presented at Spudm*—15, Jerusalem, Israel.

Aron, A., Aron, E. N., Tudor, M., & Nelson, G.. (1991). Close relationships as including other in the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 241 - 253.

Aubin, P., & Petrusic, W. M. (1997). Overconfidence in sensory detection. *Abstracts of the Psychonomic Society*, 2, 61.

Aycock, D. W., & Noaker, S. (1985). A comparison of the self-esteem levels in evangelical Christian and general populations. *Journal of Psychology and Theology*, 13, 199 - 208.

Ayton, P., McClelland, A. R. (1997). How real is overconfidence? *Journal of Behavioral Decision Making*, 10, 279 - 285.

Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461 - 484.

Bandalos, D. L. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87, 611 - 623.

Baldwin, M. W. & Sinclair, L. (1996). Self-esteem and "if ... then" contingencies of interpersonal acceptance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1130 - 1141.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 - 215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122 - 147.

Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs*, NJ, Prentice-Hall.

Badura, A. (1991). Self-regulatory mechanisns governing the impact of social comparison on complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941 - 951.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117 - 148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2000). Self-regulation of motivation and action through perceived self-efficacy. In: Locke E. A. ed. *Basic principle of organizational behavior*. Oxford, UK: Blackwell.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586 - 598.

Bandura, A., & Whalen. C. K. (1968). The influence of antecedent reinforcement and divergent modeling cues on patterns of self-reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 373 - 386.

Bandura, A., & Wood, R. E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805 - 814.

Baranski, J. V., & Petrusic, W. M. (1998). Probing the locus of confidence judgments: Experiments on the time to determine confidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*, 24, 929 - 945.

Baranski, J. V., & Petrusic, W. M. (1999). Realism of confidence

in sensory discrimination. *Perception & Psychophysics*, 61, 1369 - 1386.

Baranski, J. V., & Petrusic, W. M. (1994). The calibration and resolution of confidence in perceptual judgments. *Perception & Psycholophysics*, 55, 412 - 428.

Basch, C. E. (1988). Focus group interview: An underutilized research technique for improving theory and practice in health education. *Health Education Quarterly*, 14, 411 - 448.

Basow, S. A. (1986). *Gender stereotypes: Traditions and alternatives*. California: Pocific Grove.

Baumeister, R. F. (1993). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press.

Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed., 680 - 740). New York: McGraw-Hill.

Baumeister, R. F., & Jones, E. E. (1978). When self-presentation is constrained by the target's knowledge: Consistency and compensation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 608 - 618.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497 - 529.

Baumeister, R. F., Stillwell, A. M., & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115, 243 - 267.

Baumgardner, A. H. (1990). To know oneself is to like oneself: Self-certainty and self-affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1062 - 1072.

Becker, B. J., & Hedges, L. V. (1984). Meta-analysis of cognitive gender differences: A comment on an analysis by Rosenthal and Rubin. *Journal of Educational Psychology*, 76, 583 - 587.

Berg, H. M., & Ferber, M. A. (1983). Men and women graduate students: Who succeeds and why? *Journal of Higher Education*, 54, 629 - 648.

BjÖrkman, M. (1994). Internal cue theory: Calibration and resolution of confidence in general knowledge. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 58, 386 - 405.

BjÖrkman, M., Juslin, P., & Winman, A. (1993). Realism of confidence in sensory discrimination: The under confidence phenomenon. *Perception & Psychophysics*, 54, 75 - 81.

Block, J. (1995). A contraries view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117, 187 - 215.

Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. New York: Bantam Books.

Brannon, C. (1996). Gender: *Psychological perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.

Brown, J. D. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. In Jerry Sults (ED.). *Psychological perspectives on the self*. New Jersey: Hove and London.

Brown, S. D., Lent, R. W., & Larkin, K. C. (1989). Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude-academic performance relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 64 - 75.

Bryant, F. B., & Veroff, J. (1984). Dimension of subjective mental health in American men and women. *Journal of Health and Social Behavior*, 25, 116 - 135.

Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 538 - 549.

Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141 - 156.

Campbell, J. D., & Lavallee, L. F. (1993). Who am I? The role of

self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard*. New York: Plenum.

Cano, L., Solomon, S., & Holmes, D. S. (1984). Fear of success: The influence of sex-role identity, and components of masculinity. *Sex Roles*, 10, 341-346.

Carli, L. L. (2001). Sex and social influence. *Journal of Social Issues*, 57, 725-741.

Carr, P. G., Thomas, V. G., & Mednick, M. T. (1985). Evaluation of sex-typed tasks by black men and women. *Sex Roles*, 13, 311-316.

Cate, R., & Sugawara, A. I. (1986). Sex role orientation and dimensions of self-esteem among middle adolescents. *Sex Roles*, 15, 145-158.

Chusmir, L. H., Koberg, C. S. (1991). Relationship between self-confidence and sex role identity among managerial women and men. *The Journal of Social Psychology*, 31, 781-790.

Clifon, R. T., Gill, D. L. (1994). Gender difference in self-confidence on a feminine-type task. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 150-162.

Cokley, K., Komarraju, M., King, A., et al. (2003). Ethnic differences in the measurement of academic self-concept in a sample of african american and european american college students. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 707-722.

Cole, H. A., & Bee, H. G. (1968). The effects of competence and social class on digress of modeling of self-reward patterns. *Psychological Science*, 10, 231-232.

Collins, B. (1985). Psychosocial implications of sex differences in attitudes toward computers: Results of a survey. *International Journal of Women's Studies*, 8, 207-213.

Collins, N. L. (1996). Working models of attachment: Implications

for explanation, emotion, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 810 - 832.

Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644 - 663.

Cooper, A. C., Woo, Carolyn, Y., & Dunkelberg, W. C. (1988). Entrepreneur's perceived chances for success. *Journal of Business Venturing*, 3, 97 - 108.

Coppersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem.* San Francisco: Freeman.

Corbin, C. B. (1981). Sex of subject, sex of opponent, and opponent ability as factors affecting self-confidence in a competitive situation. *Journal of Sport Psychology*, 4, 265 - 270.

Corbin, C. B., Landers, D. M., Feltz, D. L., & Senior, K. (1983). Sex differences in performance estimates: Female lack of confidence vs. male boastfulness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54, 407 - 410.

Corbin, C. B., & Nix, C. (1979). Sex typing of physical activities and success predictions of children before and after cross-sex competition. *Journal of Sport Psychology*, 1, 43 - 52.

Corbin, C. B., Stewart, M. J., & Blair, W. O. (1981). Self-confidence and motor performance of preadolescent boys and girls studied in different feedback situations. *Journal of Sport Psychology*, 3, 30 - 34.

Corey, G. & Corey M. S. (1993). *I never know I had a choice.* 5th ed. CA: Pacific Grove.

Craig, M. & Jayne E. S. (2004). Changes in attitudes and self-confidence in the women's and gender studies classroom: the role of teacher alliance and student cohesion. *Sex Roles*, 50, April.

Cusumano, J. A., Robinson, S. E., & Morooka, F. (1989). Physical self-efficacy levels in Japanese and American university

students. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 912 - 914.

Daniel, H. (2003). The dynamic process of life satisfaction: the role of job and marital satisfaction, life events, personality and mood. A thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Doctor of Philosophy Degree in Psychology, August.

Daniel, W. L. (2003). An examination of personality traits as moderating factors of exhaustion in public accounting. A dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, MAY.

Dawes, R. M., & Mulferd, M. (1996). The false consensus effect and overconfidence: Flaws in judgment or flaws in how we study judgment? *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 65, 201 - 211.

Deb, M. (1985). Some Personality variables associated with adjustment. *Journal of Psychological Research*, 9, 46 - 53.

Demota, C. A. (1986). Anxiety, self-confidence, jealousy, romantic attitudes toward love in Italian undergraduates. *Psychological Report*, 58, 136 - 138.

Depreeuw, E. A. (1984). A profile of the test-anxious students. *International Review Apple. Psychology*, 33, 221 - 232.

Devos, G. A., Hippler A. E. (1969). Cultural psychology: Comparative students of human behavior. In: Lindzey G., Aronson E. Ed. *The handbook of social psychology*. MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Dinner, S., Lewkowicz, B., & Cooper, J. (1972). Anticipatory attitude change as a function of self-esteem and issue familiarity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 407 - 412.

Dodd, P. C. (1973). Family honor and the forces of change in Arab society. *International Journal of Middle East Studies*, 4, 40 - 54.

Downey, G. & Feldman, S. I. (1996). Implication of rejection

sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1327 - 1343.

Duncan, T., & McAuley, E. (1987). Efficacy expectations and perceptions of causality in motor performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 385 - 393.

Dunning, D., Griffin, D. W., Milojkovie, J. D., & Ross, L. (1990). The overconfidence effect in social prediction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 568 - 581.

Duquin, M. E. (1986). Social comparison and expectancy of success in a sport context. *Journal of Sport Behavior*, 9, 101 - 115.

Duran, R. L. & Zakahi, W. R. (1984). Competence or style: What's in a name? *Community Research Report*, 1, 42 - 47.

Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256 - 273.

Eagly, A. H. (1967). Involvement as a determinant of response to favorable and unfavorable information. *Journal of Personality and Social Psychology Monographs*, 7.

Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectations, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives*. San Francisco: Freeman, 75 - 146.

Elliot, A. J., Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218 - 232.

Elliot, A. J., Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70,461 - 475.

Elliot, E. S., Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social*

Psychology, 54, 5 - 12.

Erev, I., Wallsten, T. S., & Budescu, D. V. (1994). Simultaneous over- and underconfidence: The role of error in judgment processes. *Psychological Review*, 101, 519 - 528.

Erwin, T. D., & Kelly, K. (1985). Changes in student's self-confidence in college. *Journal of College Students' Personnel*, 26, 395 - 400.

Etzkowitz, H. K., Carol, N. M., & Uzzi, B. (1992). Athena unbound: Barriers to women in academic science and engineering. *Science and Public Policy*, 19, 157 - 179.

Evernart, R. B. (1985). On feeling good about oneself: practical ideology in schools of choice. *Social Education*, 58, 251 - 260.

Feghali, E. (1997). Arab cultural communication patterns. *International Journal of Intercultural Relations*, 21, 345 - 378.

Felder, R. M., Felder, G. N., Mauney, M. H., Charles, E. G., & Dietz, E. J. (1995). A longitudinal study of engineering student performance and retention. Ⅲ. Gender differences in student performance and attitudes. *Journal of Engineering Education*, 84, 151 - 163.

Feltz, D. L. (1982). Path analysis of the causal elements in Bandura's theory of self-efficacy and an anxiety-based model of avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 764 - 781.

Feltz, D. L. (1988a). Gender differences in the causal elements of self-efficacy on a high avoidance motor task. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 151 - 166.

Feltz, D. L. (1988b). Self-confidence and performance, In K. B. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport science reviews*. New York: MacMillan. 423 - 457.

Feltz, D. L., & Landers, D. M. (1983). The effects of mental practice in motor skill learning and performance: A meta-analysis.

Journal of Sport Psychology, 5, 25 - 57.

Feltz, D. L., & Riessinger, C. A. (1990). Effects of in vivo emotive imagery and performance feedback on self-efficacy and muscular endurance. *Journal of Sport & Exercise psychology*, 12, 132 - 143.

Fennema, E., & Peterson, P. (1985). Autonomous learning behavior: A possible explanation of gender-related differences in mathematics. In L. Wilkinson & C. Marrett (Ed.), *Gender influence in classroom interaction*. Oriando, FL: Academic Press. 17 - 35.

Fennema, E., & Sherman, J. (1977). Sex-related differences in mathematics achievement, special visualization and affective factors. *American Educational Research Journal*, 14, 51 - 71.

Fleming, J. S. & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem. Ⅱ. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404 - 421.

Fleming, J. S. & Watts, W. A. (1980). The dimensionality of self-esteem: Some results for a college sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 921 - 929.

Flowers, J. V. (1991). A behavioral method of increasing self-confidence in elementary school children: Treatment and modeling results. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 13 - 18.

Flowers, J. V., & Marston, A. R. (1972). Modification of low self-confidence in elementary school children. *Journal of Education Research*, 66, 30 - 34.

Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport Psychology*, 11, 408 - 430.

Franzoi, S. L. & Shields, S. A. (1984). The body-esteem scale: Multidimensional structure and sex differences in a college

population. *Journal of Personality Assessment*, 48, 173 - 178.

Frieze, I. H., & Hanusa, B. H. (1984). Women sciences: Overcoming barriers. *Advancements in Motivation and Achievement*, 2, 139 - 146.

Garant, V., Charest, C., Alain, M. & Thomassin, L. (1995). *Development and validation of a self-confidence scale. Perceptual and Motor Skills*, 81, 401 - 402.

Gigerenzer, G., Hoffrage, U. & Kleinbölting, H. (1991). Probabilistic mental models: A brunswikian theory of confidence. *Psychological Review*, 98, 506 - 528.

Gill, D. L. (1992). Gender and sport behavior. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology. Champaign*, IL: Human Kinetics, 143 - 160.

Gill, D. L., Gross, J. B., Huddleston, S., & Shifflett, B. (1984). Sex differences in achievement cognitions and performance in competition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 340 - 346.

Gilovich, T., Kerr, M., & Medvec, V. H. (1993). Effect of temporal perspective on subjective confidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64. 552 - 560.

Gomez-Meija, L. (1983). Sex differences during occupational socialization. *Academy of Management Journal*, 26, 492 - 499.

Gould, D., Weiss, M. R., & Weiberg, R. (1981). Psychological characteristics of successful and no successful big ten wrestlers. *Journal of Sport Psychology*, 3, 69 - 81.

Graham, J., Austin, S. & Andrew, C. (1991). Gender difference in precipitation temporal patterning and antecedents of anxiety and self-confidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13, 1 - 15.

Granleese, J., Trew, K., & Turner, I. (1988). Sex differences in perceived competence. *British Journal of Social Psychology*, 27,

181 - 184.

Greene, B. A., Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Education Psychology*. 21, 181 - 192.

Griffin, D. W., & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measure of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 430 - 445.

Griffin, D., & Tversky. A. (1992). The weighing of evidence and determinants of confidence. *Cognitive Psychology*, 24, 411 - 435.

Griffin, D. W. & Varey. C. A. (1996). Towards a consensus on overconfidence. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 65, 227 - 231.

Griffin, N. S., & Keough, J. F. (1982). A model for movement confidence. In J. A. S. Kelso & J. Clark (Ed.), *The development of movement control and coordination*. New York: Wiley, 213 - 236.

Hackett, G. B., Nancy, E., Casas, J. M., & Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counseling Psychology*. 39, 527 - 538.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87 - 97.

Harvey, N. (1994). Relations between confidence and skilled performance. In Wright G. & Ayton, P. (Eds.), *Subjective probability*. Chiehester, U. K.: Wiley, 321 - 352.

Hawkins-Rodgers, Y., Cooper, J. & Page, B. (2005). Nonviolent offenders' and college students' attachment and social support behaviors: implications for counseling. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 49, 210 - 220.

Heath, F., & Tversky, A. (1991). Preference and belief:

Ambiguity and competence in choice under uncertainty. *Journal of Risk and Uncertainty*, 4, 5 - 28.

Heilman, M. E., Lucas, J. A. & Kaplow, S. R. (1990). Self-derogating consequences of sex preferential selection: The moderating role of initial self-confidence. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 46, 202 - 216.

Helmreich, R. & Stapp, J. (1974). Short forms of the Texas Social Behavior Inventory (TSBI), an objective measure of self-esteem. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 4. 473 - 475.

Helmreich, R., Stapp, J. & Ervin, C. (1974). The Texas Social Behavior Inventory (TSBI): An objective measure of self-esteem or social competence. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, 79.

Highlen, P. S., & Bennett, B. B. (1979). Psychological characteristics of successful and no successful elite wrestlers: An exploratory study. *Journal of Sport Psychology*, 1, 123 - 137.

Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1986). Personality, coping, and family resources in stress resistance: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 389 - 395.

Horgan, D. D. (1995). *Teaching self-assessment, achieving gender equity*. Boston: Allyn and Bacon.

House, James, D. (1992). The relationship between academic self-concept, achievement-related expectancies, and college attrition. *Journal of College Student Development*, 33, 5 - 10.

House, James, D. (1993). The relationship between academic self-concept and school withdrawal. *Journal of Social Psychology*, 133, 125 - 127.

Hsu, F. L. K. (1981). *American and Chinese: Passage to differences three*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Hurtado, Sylvia (1994). Graduate school racial climates and academic self-concept among minority graduate students in the

1970s. *American Journal of Education*, 102, 330 - 351.

Jackson, L. A, Gardner, P. D., & Sullivan, L. A. (1993). Engineering persistence: Past, present, and future factors and gender differences. *Higher Education*, 26, 227 - 246.

Jagacinski, C. M., & LeBold, W. K. (1981). A comparison of men and women undergraduates and professional engineers. *Engineering Education*, 72, 213 - 220.

Janis, I. S. & Field, P. B. (1959). A behavior assessment of persuasibility: Consistency of individual differences. *Personality and persuasibility*. New Haven, CT: Yale Univercity Press.

Jiang, J. J., Muhanna, W. A., Pick, R. A. (1996). The impact of model performance history information on users' confidence in decision models: An experimental examination. *Computers in Human Behavior*, 12, 193 - 207.

John ,W. L., Richard, A. S., Lucy, W. G. et al. (2005). An investigation of broad and narrow personality traits in relation to general and domain-specific life satisfaction of college students. *Research in Higher Education*,46(6).

Juslin, P. (1994). The overconfidence phenomenon as a consequence of informal experimenter-guided selection of almanac items. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 226 - 246.

Juslin, P., & Olsson, H. (1997). Thurston ion and Brunswikian origins of uncertainty in judgment: A sampling model of confidence in sensory discrimination. *Psychological Review*, 104, 344 - 366.

Juslin, P., Winman, A., and Olsson, H. (2000). Native empiricism and dogmatism in confidence research: A critical examination of the hard-easy effect. *Psychological Review*, 107, 384 - 396.

Kahneman, D., Slovic. P., & Tversky, A. (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and brasses*. Cambridge, England:

Cambridge University Press.

Kahneman, D. & Tversky, A. (1996). On the reality of cognitive illusions: A reply to Gigerenzer's critique. *Psychological Review*, 103, 582-591.

Karney, B. R. & Bradbury, T. N. (1997). Neuroticism, Marital Interaction, and the Trajectory of Marital Satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1075-1092.

Karney, B. R., Bradbury, T. N., Fincham, F. D., & Sullivan, K. T. (1994). The role of negative affectivity in the association between attributions and satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 413-424.

Katz, R. C. & Singh, N. N. (1986). Reflections on the ex-smoker: some findings on successful quitters. *Journal of Behavior Method*, 9, 191-202.

Kernis, Michael, H. (Ed) (1995). Efficacy, agency, and self-esteem. *Plenum Series in Social Clinical Psychology*. NewYork. 171-195, 197-216.

Kistner, J., Haskett, M., White, K., & Robbins, F. (1987). Perceived competence and self-worth of LD and normally achieving students. *Leaning Disability Quarterly*, 10, 37-44.

Klein, J. D. & Keller, J. M. (1990). Influence of student ability, locus of control, and type of instructional control on performance and confidence. *Journal of Educational Research*, 83, 140-146.

Koberg, C. S. (1985). Sex and situational influences on the use of power: A follow-up study. *Sex Roles*, 13, 625-639.

Koehler, D. J. (1994). Hypothesis generation and confidence in judgment. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 461-469.

Koehler D. J., Harvey, N. (1997). Confidence judgments by actors and observers. *Journal of Behavioral Decision making*, 10, 221-242.

Koriat, A., Lichtenstein, S., & Fischhoff, B. (1980). Reasons for confidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, 107 - 118.

Krauthammer, C. (1990). Education: Doing bad and feeling good. *Time*, 135, 78.

Leary, M. R., Tamber, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518 - 530.

Lee, A. M., Hall, E. G., & Carter, J. A. (1983). Age and sex differences in expectation for success among American children. *The Journal of Psychology*, 113, 35 - 39.

Lee, E. J. (2005). Effects of the influence agent's sex and self-confidence on informational social influence in computer-mediated communication: quantitative versus verbal presentation. *Communication Research*, 32, 29.

Lee, J. W., Yates, J. F., Shinotsuka, H., et al. (1995). Cross-national differences in overconfidence. *Asian Journal of Psychology*, 1, 63 - 69.

Lee, W. M. & Mixson, R. J. (1995). Asian and Caucasian client perceptions of the effectiveness of counseling. *Journal of Multicultural counseling & Development*, 23, 48 - 56.

Lenney, E. (1977). Women's self-confidence in achievement setting. *Psychological Bulletin*, 84, 1 - 13.

Lenney, E., Gold, J., & Browning, C. (1983). Sex differences in self-confidence: The influence of comparison to others' ability level. *Sex Roles*, 9, 925 - 942.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 265 - 269.

Liberman, V., & Tversky, A. (1993). On the evaluation of

probability judgments: Calibration, resolution, and monotonicity. *Psychological Bulletin*, 114, 162 - 173.

Lichtenstein, S., Fischhoff, B. & Phillips, L. D. (1977). Calibration of probabilities: The state of art. In H. Jungermann & G. D. Zeeuw (Eds.), *Decision-making and change in human affairs*. Dordrecht, Holland: Reidel.

Lichtenstein, S., Fischhoff, B. & Phillips, L. D. (1982). "Calibration of probabilities: The state of the art to 1980". In Kahmeman, D., Slovic, P. & Tversky, A. (Eds.). *Judgment under uncertainty: Heuristics and Biases*, Cambridge: Cambridge University Press.

Lirrg, C. D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: A meta-analysis of recent studies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 8, 294 - 310.

Lirrg, C. D., & Feltz, D. L. (1989). Female self-confidence in sport: Myths, realities, and enhancement strategies. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 60, 49 - 54.

Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C., et al. (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69, 241 - 251.

Lundeberg, M. A., Fox, P. W., Brown, A. C., Elbedour, S. (2000). Cultural influences on confidence: Country and gender. *Journal of Educational Psychology*, 92, 152 - 159.

Lundeberg, M. A., Fox, P. W. & Puncochar, J. (1994). Highly confident but wrong: Gender differences and similarities in confidence judgments. *Journal of Education*, 86, 114 - 121.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. V. (1974). *The Psychology of sex differences*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Mahoney, M. J., & Avener, M. (1977). *Psychology of the elite athlete: An exploratory study*. Cognitive Therapy and Research, 1, 135 - 141.

Markey, C. N. (2002). A longitudinal examination of personality and pubertal development as predictors of preadolescent girl's psychological and behavioral health. A Dissertation Submitted in Partial Satisfaction of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Psychology, June.

Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291 - 1308.

Marsh, H. W., Barnes, J. & Hocevar, D. (1985). Self-other agreement on multidimensional self-concept rating: Factor analysis and multitrait-multimethod analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1360 - 1377.

Marston, A. R. (1968). Dealing with low self-confidence. *Educational Research*, 10, 134 - 138.

Matlin, M. W. (1987). *The psychology of women*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Maxwell, W. & Shammas, D. (2007). Research on race and ethnic relations among community college students. *Community College Review*, 34, 344 - 361.

McAuley, E. (1985). Modeling and self-efficacy: A test of Bandura's model. *Journal of Sport Psychology*, 7, 283 - 296.

McCarty, P. A. (1986). Effects of feedback on the self-confidence of men and women. *Academy of Management Journal*, 29, 840 - 847.

McKelvie, S. J. (1999). Effect of retrieval instructions on false recall. *Perceptual and Motor Skills*, 88, 876 - 878.

Mead, M. (1953). National Character. In: Kroeber A. L. ed. *Anthropology today*. Chicago: Univercity of Chicago.

Meichenbaum, D. (1971). Examination of model characteristics in reducing avoidance. *Journal of Personality and Social*

Psychology, 17, 298 - 307.

Michael, B. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

Miller, R., Behrens, J., Greene, B., & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2 - 14.

Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.

Misra, G. & Gergen, K. J. (1993a). On the place of culture in psychological science. *International Journal of Psychology*, 28, 225 - 243.

Misra, G. & Gergen, K. J. (1993b). Beyond scientific colonialism: A reply to Poortinga and Triand is. *International Journal of Psychology*, 28, 251 - 254.

Mruk, Christopder, J. (1995). *Self-esteem: Research, theory, and practice*. New York.

Murray, S. L., Holmes, J. G. (1997). A leap of faith? Positive illusions in romantic relationship. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 586 - 604.

Murray, S. L., Holmes, J. G., & Griffin, D. W. (1996a). The benefits of positive illusions: Idealization and the construction of satisfaction in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 79 - 98.

Murry, S. L., Holmes, J. G., & Griffin. D. W. (1997). Models of self and the regulating role of reflected appraisals in the idealization process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1155 - 1180.

Murray, S. L., Holmes, J. G., MacDonald, G., Ellsworth, P. C. (1998). Through the looking glass darkly? When self-doubts turn into relationship insecurities. *Journal of Personality and Social*

Psychology, 75, 1459 - 1480.

Myra, & Sadlker, D. (1994). *The Self-esteem slide, failing at fairness: How our schools cheat girls*. New York: Simon and Schuster.

Newman, R. S. (1984). Children's numerical skill and judgments of confidence in estimation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, 107 - 123.

Nezlek, J. B., Kowalski, R. M., Leary, M. R., et al. (1997). Personality moderators of reactions to interpersonal rejection: Depression and trait self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1235 - 1244.

Nguyen, T., Larry, C., Allen, K. F. (2005). Personality predicts academic performance: exploring the moderating role of gender. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(1), 105 - 116.

Nichols, J., & Miller, R. (1994). Cooperative leaning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167 - 178.

Nichols, J., & Utesch, B. (1998). An alternative learning program: effects on student motivation and self-esteem. *The Journal of Educational Research*, 91, 272 - 278.

Nichols, J. D., Steffy, B. E. (1999). An evaluation of success in an alternative learning programmed: Motivational impact versus completion rate. *Educational Review*, 51, 207 - 219.

Nichols, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328 - 346.

Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1987). *The self-system:*

Developmental changes between and within self-concept. Hillsdale, NJ: Erlbaum Brown, J. D. The self. Boston, McGraw-Hill.

Ott, M. D. (1978). Experiences, aspiriences and attitudes of male and female freshmen. *Engineering Education*, 68, 326 - 338.

Pajares, F. (1994). Role of self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193 - 203.

Pajares, Frank, & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193 - 203.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd Ed. New bury Part: Sage.

Paul, A. G. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14,92 - 115.

Pervin, L. A. (1996). *The science of personality*. John Wiley & Sons: New York, NY, 471.

Peterson, D. K., & Pitz, G. F. (1988). Confidence uncertainty, and the use of information. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14, 85 - 92.

Petruzzllo, S. J., & Corbin, C. B. (1988). The effects of performance feedback on female self-confidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 174 - 183.

Pulford, B. D., Colman, A. M. (1996). Overconfidence, base rare and outcome positivity/negativity of predicted events. *Journal of Psychology*, 87, 431 - 445.

Puncochar, J., Fox, P. W., Fritz, W., & Elbedour, S. (1996). Highly confidant, but wrong, revisited overseas. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.

Ratner, C. (1997). *Cultural psychology and qualitative methodology*. New York: Plenum Press.

Reddy, M. S. (1983). Study of self-confidence and achievement motivation in relation to academic achievement. *Journal of Psychology Research*, 27, 87 - 91.

Roid, G. H. & Fitts, W. H. (1988). *Tennesses Self-Concept Scale* (revised manual). LosAngeles: Western Psychological Services.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N J: Princeton Univ. Press.

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. *Advances in Experimental Social Psychology*, 10, 173 - 220.

Rotter, J. B. (1954). Social learning and clinical psychology. *Englewood Cliffs*, NJ: Prentice-Hall.

Rudisill, M. E. (1988). Sex differences in various cognitive and behavioral parameters in a competitive situation. *International Journal of Sport Psychology*, 19, 296 - 310.

Rudisill, M. E. (1989). Influence of perceived competence and causal dimension orientation on expectations, persistence, and performance during perceived failure. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 166 - 175.

Russo, J. E. & Schoemaker, P. J. H. (1992). Managing overconfidence. *Sloan Management Review*, 4, 7 - 17.

Ryan, T. T., & pryor, F. A. (1976). Sex cues in estimating and performing a simple motor task. *Perceptual and Motor Skills*, 43, 547 - 558.

Ryckman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., & Cantrell, P. (1982). Development and validation of a physical self-efficacy scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 891 - 900.

Sanguinetti, C., Lee, A. M., & Nelson, J. (1985). Reliability

estimates and age gender comparisons of expectation of success in sex-typed activities. *Journal of Sport Psychology*, 7, 379 - 388.

Sanna, L. J., Meier, S. (2000). Looking for clouds in a silver lining: Self-esteem, mental simulations, and temporal confidence changes. *Journal of Research in Personality*, 34, 236 - 251.

Santiago, A. M., Einarson, M. K. (1998). Background characteristics as predictors of academic self-efficacy among graduate science and engineering students. *Research in Higher Education*, 39, 163 - 198.

Sarason, Irwin, G., Pierce, Gregory, R. & Barbara, R. (Eds.) (1996). Cognitive interference: Theories, methods, and findings. *The LEA Series in Personality and Clinical Psychology*, NJ, 99 - 115.

Schutte, N., John, M. M. (2004). University student reading preferences in relation to the big five personality dimensions. *Reading Psychology*.

Schutz, W. C. (1996). *The interpersonal underworld, science and behavior*. California: Pala Alto.

Schwarzer, R., Aristi, B. (1997). Optimistic self-beliefs: assessment of general perceived self-efficacy in thirteen cultures. *World Psychology*, 3, 177 - 190.

Schwarzer, R., Aristi, B., Iwawaki, S., et al. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the Chinese, Indonesian, Japanese, and Korean versions of the general self-efficacy scale. *Psycho logia*, 40, 1 - 13.

Sen, Tarun & Boe, Warren, J. (1991). Confidence and accuracy in judgments using computer displayed information. *Behavior & Information Technology*, 10, 53 - 64.

Sharan, B. (1998). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay

of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3－17.

Shavelson, R. J. , Hubner, J. J. , & Stanton, G. C. (1976). *Self-concept: Validation of construct interpretation. Review of Educational Research*. 46, 407－441.

Sherman, J. , & Fennema, E. (1977). The study of mathematics by high school girls and boys: Related variables. *American Educational Research Journal*, 14, 159－168.

Shneidman, E. S. (1984). Personality and "success" among a selected group of lawyers. *Journal of Personality Assess*, 48, 609－616.

Shostrom, E. (1966). *EITS manual for the Personal Orientation Inventory*. San Diego: Educational and Industrial Testing.

Showers, C. (1992). Compartmentalization of positive ample cards that knowledge: Keeping bad apples out of the bunch. *Journal of Personality and Social psychology*, 62, 1036－1049.

Shrauger, J. S. & Sparrell, J. (1988). Development and validation of an empirically derived measure of social desirability in college students. *Unpublished data*, State University of New York at Buffalo.

Shrauger, J. S. (1990). Self-confidence: Its conceptualization, measurement, and behavioral implications. *Manuscript in preparation*. Buffalo: Suny Press.

Simpson, C. K. & Boal, D. (1975). Esteem constructs generality and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 35, 897－907.

Simpson, J. A. , Rholes, W. S. , & Phillips. (1996). Relationships, an attachment perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 899－914.

Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation, relations with task and avoidance orientation,

achievement self-perception, and anxiety. *Journal of Education Psychology*, 89, 71 - 81.

Sleeper, L. A., & Nigro, G. N. (1987). It's not who you are but whom you're with: Self-confidence in achievement settings. *Sex Roles*, 16, 57 - 69.

Sletta, Q. (1996). Peer relations, loneliness, and self-perceptions in school aged children. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 431 - 445.

Smith, K. G., Locke, E. A. & Barry, D. (1990). Goal setting, planning, and organizational performance: An experimental simulation. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*. 46, 118 - 134.

Stael von Holstein, C. A. S. (1972). Probabilistic forecasting: An experiment related to the stock market. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8, 139 - 158.

Steele, C. M., Spencer, S. J., & Lynch, M. (1993). Self-image resilience and dissonance: The role of self-affirmation resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 885 - 896.

Sterbenz, H. D. (1988). The effect of a single performance on the self-confidence level of distance runners. *Unpublished master's thesis*, University of Kansas, Lawrence.

Stewart, M. J. & Corbin, C. B. (1988). Feedback dependence among low confidence preadolescent boys and girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 160 - 164.

Sturdy, A., Brocklehurst, M., Winstanley, D. & Littlejohns, M. (2006). Management as a (self) confidence trick: management ideas, education and identity work. *Organization*, 13, 841 - 860.

Sudha, B. G. & Nirmala, B. (1984). Effect of emotional maturity on self-confidence of high school students. *Journal of Psychology Research*, 28, 34 - 39.

Swann, W. B., De La Ronde, C. & Hixon, J. G. (1994).

Authenticity and positive strivings in marriage and courtship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 857 - 869.

Swann, W. B., Gill, M. J. (1997). Confidence and accuracy in person perception: Do we know what we think we know about our relationship partners? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 747 - 757.

Talbot, N. L., Duberstein, P. R. & Scott, P. (1991). Subliminal psychodynamic activation, food consumption, and self-confidence. *Journal of Clinical Psychology*, 147, 813 - 823.

Tangney, J. P. (1995). Shame and guilt in interpersonal relationships. In J. T. Tangney & K. W. Fischer (Eds.). *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York: Guilford Press, 115 - 139.

Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193 - 210.

Thomas, J. R., & French, K. E. (1985). Gender differences across age in motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 98, 260 - 282.

Thompson, A. P., & Smith, L. M. (1982). Conceptual, computational and attitudinal correlates of student performance in introductory statistics, *Australian Psychology*, 17, 191 - 197.

Tracey, T. J., & Sedlacek, W. E. (1984). Noncognitive variables in predicting academic success by race. *Measure Evaluation in Guidance*, 16, 171 - 178.

Tversky, A., & Koehler, D. (1994). Support theory: A non-extensional representation of subjective probability. *Psychological Review*, 101, 547 - 567.

Ulrich, B. D. (1987). Perception of physical competence, motor competence, and participation in organized sport: Their interrelationships in young children. *Research Quarterly for*

Exercise and Sport, 58, 57 - 67.

Vallone, R. P., Griffin, D. W., Lin, S., et al. (1990). Overconfident prediction of future actions and outcomes by self and others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 582 - 592.

Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221 - 246.

Vealey, R. S. (1988). Sport-confidence and competitive orientation: An addendum on scoring procedures and gender difference. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 471 - 478.

Vollmer, F. (1986). Expectancy and motivation in real life achievement situations. *British Journal of Education Psychology*, 56, 190 - 196.

Vallone, R. P., Griffin, D. W., Lin, S., et al. (1990). Overconfident prediction of future actions and outcomes by self and others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 582 - 592.

Wada, M. (1990). Gathering information about one's own abilities. *Japanese Psychological Research*, 32, 36 - 47.

Wagenaar, W. A., & Keren, W. (1986). Does the expert know? The reliability of predictions and confidence ratings of experts. In E. Hollnagel, G. Maneini, & D. Woods (Eds.). *Intelligent decision support in process environments*. Berlin: 1, 87 - 107.

Watkins, D., & Dong, Q. (1994). Assessing the self-esteem of Chinese school children, *Educational psychology*, 14, 129 - 137.

Webster, R. L., Ellis, T. S. (1996). Men and women's self-confidence in performing financial analysis. *Psychological Reports*, 79, 1251 - 1254.

Weinberg, R., Gould, D. & Jackson, A. (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory.

Journal of Sport Psychology, 1, 320 - 331.

Weiss, M. R., Wiese, D. M., & Klint, K. A. (1989). Head over heels with success: The relationship between self-efficacy and performance in competitive youth gymnastics. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 444 - 451.

Wells, L. E. & Marwell, G. (1976). Self-esteem: Its conceptualization and measurement. *Beverly Hills*, CA: Sage.

Whitcomb, K. M., Onkat, D., Curley, S. P. & Benson, P. G. (1995). Probability judgment accuracy for general knowledge: Cross-nation differences and assessment methods. *Journal of Behavioral Decision Making*. 8, 51 - 67.

White, M. C., De Sanctis, G., & Crino, M. D. (1981). Achievement, self-confidence, personality traits, and leadership ability: A review of literature on sex differences. *Psychological Reports*, 48, 547 - 569.

Williams, J. M. (1992). Coping styles and self-reported measures of state anxiety and self-confidence. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4, 134 - 143.

Wittig, A. F., Duncan, S. L., & Schurr, K. T. (1987). The relationship of gender, gender role endorsement and perceived physical self-efficacy to sport competition anxiety. *Journal of Sport Behavior*, 11, 192 - 199.

Woolfolk, R. L., Parrish, M. W., & Murphy, S. M. (1985). The effects of positive and negative imagery on motor skill performance. *Cognitive Theory Research*, 9, 335 - 341.

Wright, George & Ayton, Perer (Eds.). (1994). *Subjective Probability*, 321 - 352.

Wright, G. N. & Phillips, L. D. (1980). Cultural variation in probabilistic thinking: Alternative ways of dealing with uncertainty. *International Journal of Psychology*, 15, 239 - 257.

Wylie, R. C. (1974). *The self-concept* (vol. 1. A review of

methodological considerations and measuring instruments) (rev. ed.). Lincoln: Univ. of Nebraska Press.

Yammarino, F. J., & Dubinsky, A. J. (1988). Employee responses: Gender or job-related differences. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 366 - 383.

Yates, J. F., Lee, J., & Bush, J. G. (1997). General knowledge overconfidence: Cross-national variations, response style, and "reality". *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 70, 87 - 94.

Yates, J. F., Lee, J., & Shinotsuka, H. (1996). Beliefs about overconfidence, including its cross-national variation. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 65, 138 - 147.

Yates, J. F., Zhu, Ying, Ronis, David L., Wang Deng-feng et al. (1989). Probability judgment accuracy: China, Japan, and the United States. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 43, 145 - 171.

Zappert, L. T., & Stansbury, K. (1984). In the pipeline: A comparative analysis of men and women in graduate programs in science, engineering and medicine at Stanford university. Stanford, CA: Stanford University, Institute for Research on Women and Gender.

Zhang, J. X., Schwarzer, R. (1995). Measuring optimistic self-beliefs: A Chinese adaptation of the general self-efficacy scale. *Psycho logia*, 38, 174 - 181.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82 - 91.

附　录

1　大学生健康人格开放式问卷

同学：

你好！这是上海理工大学管理学院的一项研究课题。为了研究大学生的健康人格问题，特进行这项调查。恳请配合我们的工作，谢谢。下面共三个问题，回答无对错好坏之分，请用尽量简短的句子或词语写出尽可能多的答案。

1. 在你看来，什么是健康人格？有什么标准或尺度？
2. 在你的心目中，那些人格健康的人有哪些具体表现或特征？
3. 你认为，一个人怎样才能具备健康的人格？

2　大学生自信问卷

SC 问卷

亲爱的同学：我们是上海理工大学管理学院公共管理研究所的科研人员，为了了解大学生的实际情况，欢迎你参加我们的调查。此项调查将有助于你对自己的了解。问卷中的每个题目是从不同的侧面，对自己的种种评价。由于每个人的生活经历和对自己的看法不同，因而对每个问题的回答也不一样。答案无对错之分，请你仔细阅读问卷，然后按自己的实际情况回答。回答时请注意：

（1）请每题都答，不要遗漏，也不必费时去考虑，看懂后就回答。

（2）回答每一道题都要根据你自己的实际情况：如果该题说的内容完全不符合你的情况，就在答案纸的该题号右边第一个空格中划√；如果大部分不符合，就在该题号右边第二个空格中划√；如果部分符合部分不符合，就在该题号右边第三个空格中划√；如果大部分符合，就在该题号右边

第四个空格中划√;如果完全符合,就在该题号右边第五个空格中划√。

(3) 请不要在问卷上做任何记号,所有回答均写在答案纸上。

谢谢你的合作!

1. 我对自己有信心。
2. 我相信天生我才必有用。
3. 我相信学好专业课对自己今后的发展有重要价值。
4. 无论学习哪一门专业课,我相信课程结束时我的成绩会名列前茅。
5. 我相信自己能处理好与家人的关系。*
6. 我对自己的长相感到满意。
7. 我认为自己的仪表比较合适。
8. 我说话声音好听。
9. 我对自己的身高感到满意。
10. 我对自己的前途有把握。
11. 不论成功或失败,我相信自己选择的道路。
12. 我有一套学好专业课的方法。
13. 我相信学好外语对自己的发展有重要价值。
14. 我能够保持与家人的良好关系。
15. 我能够积极和老师相处。
16. 我相信自己会处理好与同性同学的关系。*
17. 我的长相使我烦恼。
18. 我常为自己的身高而忧虑。*
19. 我的身体素质好。
20. 我的身体健康。
21. 对体育运动不擅长是我的一个缺点。
22. 我拥有别人所没有的优点。*
23. 我的知识丰富。
24. 我对自己持肯定态度。
25. 我能合理地分配时间学好专业课。
26. 我相信自己有能力学好外语。
27. 我有动手操作的需求。

28. 我相信自己在学业上有一定的创造才能。*
29. 我能主动关心家人。
30. 我确信与老师的交往是非常重要的。
31. 我很容易受到同性同学的喜爱。
32. 我能够左右与异性相处时的局面。
33. 我相信与社会上的其他人交往是非常重要的。*
34. 与大多数人相比,我更懂得着装搭配。
35. 我的身材有缺陷,阻碍了我在某些方面的发展。*
36. 我的耐力好。
37. 我很少感到身体不舒服。
38. 我对自己的体育运动能力有把握。
39. 无论做什么事,我相信自己都能做好。
40. 我时常感到自己一无是处。
41. 我比较聪明。
42. 当事情变得糟糕时,我相信自己能够妥善处理。*
43. 我喜欢自己的性格。
44. 我的品德好。*
45. 我有值得骄傲的特长。
46. 无论学习什么课程,我都感到有把握。
47. 我相信选择自己喜欢的环境学习会有助于学好专业课。
48. 我有学好外语的独特方法。
49. 我相信在动手操作方面自己的能力较强。
50. 在学业上遇到问题时,我常常能找到与众不同的解决办法。
51. 我的意见在家庭中常起决定作用。*
52. 我和自己的大部分老师关系良好。
53. 我能毫不困难地维持一个满意的异性关系。
54. 我善于和社会上的他人相处。
55. 我的身材合适,既不胖也不瘦。
56. 我的动作时常显得很笨拙。
57. 在需要身体协调的体育运动中有好的表现,我充满信心。
58. 我担心自己身体有病会阻碍正常的学习。

59. 我常常希望自己变成另外一个人。*
60. 我相信我能处理好一些不可预料的事情。
61. 在紧急关头，我通常很少犹豫，能够当机立断。
62. 我可能因为性格上的某些缺陷而失去了不少机遇。
63. 我心地善良、与人为善。*
64. 我相信自己有一些特殊才能。
65. 无论何时何地，我从不怀疑自己的运气。
66. 当必须通过重要考试或其他专业任务时，我知道自己能行。
67. 我能够合理安排时间学好外语。
68. 我常常能找到动手操作的窍门。
69. 我能找出一些窍门搞些发明创造。
70. 如果与老师的看法相冲突，我很难维护自己的观点。*
71. 当同性朋友们意见不一时，大家会很自然地转向我。
72. 我能够对社会上的其他人施加我的影响。
73. 我能毫不困难地通过年度体育达标测试。
74. 我不像大多数人那样拥有一个健康的体魄。*
75. 我相信自己在体育运动会上会有好的表现。
76. 我觉得即使我很努力，也不会把事情做好。
77. 我能在屡次受挫的情况下知难而进。*
78. 我喜欢自己的性格。
79. 我常为自己感到羞愧。
80. 在人际关系方面，我对自己有信心。*
81. 我相信选择自己喜欢的环境有助于学好外语。*
82. 即使再忙，我也能腾出一些时间做动手操作的事。*
83. 在完成作业或任务时，我宁愿花费时间有所创造而不愿简单模仿。
84. 即使对与我性别相同的人，我也不会主动开口先和对方讲话。*
85. 我相信自己会处理好与异性的关系。
86. 我能主动寻找与社会上其他人接触的机会。*
87. 我觉得大多数人都比我聪明能干。
88. 我相信自己的为人。*
89. 我很难管住自己。

90. 我对自己的身体感到满意。*
91. 如果我能改变自己的性格就好了。*
92. 我对自己的外语成绩感到满意。*
93. 我相信在动手操作方面，自己的成绩会相当不错。*
94. 我对自己学业创造方面的成绩感到满意。
95. 我不会主动结交异性朋友。*
96. 我常报名参加各种学业创造活动或比赛。
97. 无论什么环境，我都能找到动手操作的事来做。*

注：带*者为删除之题项。

3 文学测试

此文学知识测验共包括 30 个多项选择题，每题有一或多个正确答案，请将你的选择填到括号里。

1. 唐宋八大家是指(　　)
   A. 韩愈、柳宗元　B. 欧阳修、王安石
   C. 苏洵、苏轼、苏辙　D. 皮日休、陆龟蒙
   E. 庾信　F. 曾巩
2. 莫泊桑的作品有(　　)
   A. 羊脂球　B. 漂亮朋友　C. 一生　D. 包法利夫人
3. 最能代表郭沫若成就的是他的(　　)
   A. 诗歌　B. 历史剧作　C. 小说　D. 散文
4. 《静静的顿河》的作者是(　　)
   A. 高尔基　B. 奥斯特洛夫斯基
   C. 里尔克　D. 肖洛霍夫
5. 大李杜是指(　　)，小李杜是指(　　)
   A. 李白　B. 李商隐　C. 李贺　D. 杜甫
   E. 杜牧
6. 明初的“吴中四杰”是指(　　)
   A. 高启　B. 杨基　C. 张羽　D. 徐459
   E. 杨维桢　F. 袁宏道

7.《镜花缘》的作者是(　　)

A. 冯梦龙　B. 凌濛初　C. 冯汝珍　D. 蒲松龄

E. 李伯元

8.《堂吉诃德》的作者是(　　)

A. 但丁　B. 塞万提斯　C. 梅里美　D. 庞德

9. 中国四大古典小说是指(　　)

A. 金瓶梅　B. 红楼梦　C. 三国演义　D. 封神演义

E. 西游记　F. 水浒传

10. “明月装饰了你的窗子,你装饰了别人的梦。”出自卞之琳的诗(　　)

A. 无题　B. 古镇的梦　C. 距离的组织　D. 断章

11.《沧浪诗话》是一本(　　)

A. 诗集　B. 诗歌理论著作

C. 散文集　D. 小说集

12. 当代文坛爱骂人的有(　　)

A. 王朔　B. 余杰　C. 余秋雨　D. 金庸

13.《长恨歌》的作者是(　　)

A. 李白　B. 杜甫　C. 王维　D. 白居易

E. 孟浩然

14. 下面属于李白的诗有(　　)

A. 月下独酌　B. 长干行

C. 登幽州台歌　D. 梦游天姥吟留别

E. 春望　F. 蜀道难

15. 有人说 1932 年是“子夜山雨”年,指的是哪些作家(　　)

A. 茅盾　B. 老舍　C. 巴金　D. 王统照

16. “临川四梦”是指明代汤显祖写的(　　)

A. 紫钗记　B. 牡丹亭　C. 南柯记　D. 白兔记

E. 邯郸记　F. 桃花扇

17. 以下属于莎士比亚的作品有(　　)

A. 哈姆雷特　B. 罗密欧与朱丽叶

C. 李尔王　D. 仲夏夜之梦

E. 伪君子

18. 晚清四大谴责小说是指（　　）
A.《儒林外史》　B.《官场现形记》
C.《二十年目睹之怪现状》　D.《孽海花》
E.《老残游记》　F.《阅微草堂笔记》
19. 下面属于豪放派的词人有（　　）
A. 苏轼　B. 李清照　C. 柳永　D. 欧阳修
E. 辛弃疾
20. 著名的浪漫主义诗人有（　　）
A. 华兹华斯　B. 柯勒・律治
C. 雪莱　D. 拜伦
21. “建安七子”指的是（　　）
A. 曹操、曹丕、曹植　B. 孔融、陈琳、王粲
C. 徐幹、阮瑀　D. 应玚
E. 刘桢
22.《呼啸山庄》的作者是（　　）
A. 夏洛蒂・勃朗特　B. 艾米莉・勃朗特
C. 简・奥斯汀　D. 玛格丽特・米切尔
23. 曹禺最著名的剧作有（　　）
A. 雷雨　B. 日出　C. 家　D. 茶馆
24. 陀思妥耶夫斯基的作品有（　　）
A. 前夜　B. 罪与罚　C. 白痴　D. 白夜
25.《琵琶记》是明代（　　）的作品
A. 汤显祖　B. 徐渭　C. 高明　D. 孟称舜
E. 孔尚任
26. 屠格涅夫的作品有（　　）
A. 父与子　B. 前夜　C. 猎人笔记　D. 罗亭
27. 川端康成的作品有（　　）
A. 雪国　B. 伊豆的舞女　C. 千纸鹤　D. 源氏物语
28.《诗式》的作者是（　　）
A. 刘知几　B. 朱熹　C. 皎然　D. 司空图
E. 李贽

29. 列夫·托尔斯泰的作品有(　　)

A. 战争与和平　　B. 安娜·卡列尼娜

C. 艰难的历程　　D. 复活

30. 抗日战争时期的西南联大曾设在(　　)

A. 长沙　　B. 昆明　　C. 重庆　　D. 武汉

SC答案纸

题号	完全不符合	大部分不符合	部分符合部分不符合	大部分符合	完全符合
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					

题号	完全不符合	大部分不符合	部分符合部分不符合	大部分符合	完全符合
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					

题号	完全不符合	大部分不符合	部分符合部分不符合	大部分符合	完全符合
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					
60					
61					
62					
63					
64					
65					
66					
67					
68					
69					
70					

基本情况：

性　　别：男□　女□出生年月＿＿＿＿

所学专业：文科□　理科□　工科□

　　　　　农科□　其他□

年　　级：一□　二□　三□　四□

家庭所在地：城市□　乡村□

家庭经济状况：良好□　中等□　较差□

父亲职业：工人□　农民□　干部□　知识分子□

　　　　　其他(请注明)＿＿＿＿

母亲职业：工人□　农民□　干部□　知识分子□

　　　　　其他(请注明)＿＿＿＿